

ANDRÁSI GÁBOR*

SZAKMAI ETIKA OKTATÁSA JOGÁSZOKNAK: LEHETSÉGES CÉLOK, MÓDSZEREK, AMERIKAI ÉS ANGOL PÉLDÁK ÉS ÉRTÉKELEŚÜK

Az angolszász szakirodalom a szakmai etika oktatásával kapcsolatban két különböző megközelítésről számol be: egy szűkebb és egy tágabb értelmezésről. A szűkebb értelmezés az adott szakmára vonatkozó szabályoknak megfelelő viselkedésre fókuszál és a szakmai etika oktatása során ezen szabályok kognitív elsajátítására összpontosít. A tágabb értelmezés továbblép a szabályokon, és a szakmát gyakorló egyén szakmai identitásának fejlesztését hangsúlyozza. Ennek eléréséhez Rest négykomponensű modellje ad egy lehetséges célrendszert, különböző kutatók pedig ajánlásokat dolgoztak ki a szakmai identitás fejlesztéséhez. Jelen tanulmány áttekinti az Amerikai Egyesült Államok és Anglia jogászképzési „kontinuumát”, a különféle akkreditációs szabályokat és a vonatkozó szakirodalmat, hogy bemutassa a két megközelítést ezen országoknak a jogász etika oktatására vonatkozó megoldásai során, valamint értékeli ezen megoldásokat Rest modellje és a szakirodalomban fellelhető javaslatok viszonylatában. A két ország jogoktatási rendszere számos ponton eltér egymástól, de a jogász etika formális oktatásának fontos szerepe mind a szakvizsga előtti, mind pedig a szakvizsgát követő továbbképzési szakaszban is jól látható. A jogász etika definíciójával és oktatási módszereivel kapcsolatban nincs konszenzus a különböző szerzők között, de mindkét országban találhatóak innovatív megoldások, amelyek segítik az amerikai, illetve az angol jogászok szakmai identitásának fejlesztését. A tanulmány betekintést nyújt a kapcsolódó tudományos vitákba, a képzésekre vonatkozó előírások változásaiiba, valamint a tervezett jövőbeni lépésekbe, hogy hozzájáruljon a terület hazai gyakorlatának fejlesztéséhez.

1. BEVEZETÉS

A felsőfokú szak-, alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a 4. melléklet V. 2. pontjában szabályozott osztatlan jogász mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei közé bevezette a jogász etikával kapcsolatos, korábban ilyen részletességgel nem szereplő elvárásokat. A rendelet az osztatlan jogász mesterképzés során elsajátítandó szakmai kompetenciák között mind a szaktudással, mind pedig a szakmai képességekkel és attitűdökkel, valamint a szakmai autonómiával és felelősséggel kapcsolatban is felsorol etikai jellegű elvárásokat és elsajátítandó értékeket.¹ Ezen felül a rendelet a 8.1.1.

* PhD-hallgató, Nottingham Law School, Nottingham Trent University, 50 Shakespeare St, Nottingham NG1 4FQ, Egyesült Királyság. E-mail: gabor.andrasi2016@my.ntu.ac.uk.

¹ Az osztatlan jogász mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei között több helyen szerepelnek vonatkozó elemek. A szakmai tudásra vonatkozó 7.1.1.a) alpontban: „Ismeri az általános, vala-

alpontban az osztatlan jogász mesterképzés során elsajátítandó társadalomtudományi alapismeretek között is nevesítette a jogászi etikát, mint a tanterv elvárt elemét.

Jelen tanulmány a szakmai etika, illetve azon belül a jogászi szakmai etika oktatásával kapcsolatos angol nyelvű szakirodalmat dolgozza fel, hozzájárulva a terület hazai gyakorlatának fejlesztéséhez. A különböző szerzők szerint a szakmai, ezen belül pedig a jogászi etika oktatását mind a köz-, mind pedig a magánérdek is indokolja. Mint szakembereknek (*professionals*), a jogászoknak „kötelezettségeik vannak ügyfeleik, a társadalom és saját lelkiismeretük” felé is,² ezáltal a szakemberre válás nemcsak intellektuális folyamat, hanem társadalmi és morális is.³ Az etika oktatása az adott társadalomban tapasztalható általános erkölcsi leromlás kompenzálása⁴ mellett a szakmai készségek és értékek elsajátítását is elősegíti. A különböző szerzők egyesült államokbeli és angol kutatásai alapján a jogászi etika oktatását olyan speciális, a jogász szakmához kapcsolódó jelenségek miatt is fontosnak tartják, mint a szakma gyakorlása során tapasztalható erkölcsi kiüresedés (*ethical fading*),⁵ a jogászi professzió csökkenő presztízse,⁶ a jogászok elleni fegyelmi esetek száma,⁷ valamint a jogászi praxis sokszínűségéből adódó különféle etikai problémák.⁸ További etikai problémák adódnak a jogászi praxis specializálódásából, a szakma egyre kevésbé biztonságos, instabilabb jellegéből, és a különböző szociáli-

mint a jogász szakmák etikai normáit. Felismeri az etikai dilemmákat és az új morális kihívásokat.” A szakmai képességekre vonatkozó 7.1.1.b) alpontban: „Érzékeli képes a társadalmi, etikai, jogász szakmai dilemmákat és képes azok elemzésére, szintetizálására.” Az attitűdöket felsoroló c) alpontban: „Érzékeny a szakmai, társadalmi problémákra. Hajlandó nem jogi szempontrendszerek bevonására, alkalmazására. Nyitott az új jogi területek befogadására, megoldások keresésére ismeretlen problémákra. Tiszteli Magyarország alkotmányos rendjét, a humanizmus, emberi jogok, demokrácia, jogállam értékeit. Kritikusan viszonyul azokhoz a jelenségekhez, amelyek nem egyeztethetők össze a jogállami és demokratikus értékekkel. Elutasítja a humánus eljárásokat, az emberi méltóságot a demokratikus és jogállami értékekkel, az emberi jogokat kétségbe vonó jelenségeket, és keresi a megoldásokat és eszközöket ezek kezeléséhez. Nyíltan vállalja és képviseli a jogász szakmához kötődő jogállami és demokratikus értékeket és a közjó szolgálatát. Nyitott a szakmai együttműködésre a társadalompolitika és a gazdaság területén dolgozó szakértőkkel. Elkötelezett az egyenlő bánásmód elve és gyakorlata mellett. Elkötelezett a jogász munka egészét átható értékek, azok kialakítása, terjesztése mellett.” A szakmai autonómiával és felelősséggel kapcsolatos d) alpontban: „Tudatosan és önállóan törekszik az önfejlesztésre, a szakmai identitás alakítására, fellép a jogász szakma értékeinek fejlesztése érdekében.”

² Edward J. EBERLE: „Three foundations of legal ethics: autonomy, community, and morality” *Georgetown Journal of Legal Ethics* 1993/7. 91.

³ Erin EGAN – Kayhan PARSİ – Cynthia RAMIREZ: „Comparing ethics education in medicine and law: Combining the best of both worlds” *Annals of Health Law* 2004/13. 306.

⁴ Andrew BOON: „Ethics in legal education and training: four reports, three jurisdictions and a prospectus” *Legal Ethics* 2002/1. 41.

⁵ Elizabeth CHAMBLISS: „Whose ethics? The benchmark problem in legal ethics research” in Leslie C. LEVIN – Lynn MATHER (szerk.): *Lawyers in practice: ethical decision making in context* (Chicago: University of Chicago Press 2012) 48.

⁶ Subha DHANARAJ: „Making lawyers good people: possibility or pipedream” *Fordham Urban Law Journal* 2000/6. 2040.

⁷ Nicola A. BOOTHE-PERRY: „Professionalism’s triple E query: is legal academia enhancing, eluding, or evading professionalism” *Loyola Law Review* 2009/55. 523.

⁸ Andrew M. PERLMAN: „A career choice critique of legal ethics theory” *Seton Hall Law Review* 2000/31. 832.

záló intézmények napjainkban tapasztalható gyengüléséből is, amelyek szintén alá-támasztják a jogászai értékek (mint például a jogállamiság és az igazságosság) elsajátításának fontosságát a szakmai tárgyi ismeretek és készségek mellett.⁹ A jogászai etika szerepe hangsúlyos a jogállamiság fenntartásában, ezen felül az emberi méltóság tiszteletét¹⁰ és a szakmai integritást különösen fontos, elsajátítandó jogászai értékeként nevesítik. Utóbbit a *common law* rendszerekben azért is rendkívül fontosnak tartják, mivel az ügyfél felé való elköteleződés akár csalásra is készítheti az ügyvédet, amennyiben szakmai integritását nem fejlesztik megfelelően.¹¹

Az egyesült államokbeli és angol szerzők fenti empirikus kutatásainak eredményeképpen és az általuk is hivatkozott, jogászokkal szembeni fegyelmi eljárásokkal kapcsolatosan rendelkezésre álló nyilvános adatok alapján elmondható, hogy a jogászokkal összefüggésben felmerülő morális problémák és etikai vétségek sajnálatos módon mind tények. Ezzel szemben azonban az, hogy a szakmai etika oktatása hogyan tudja megelőzni vagy csökkenteni ezeket, nem egyértelmű: a kapcsolódó kutatások világos, tudományosan verifikált válaszok helyett leginkább csak részben meggyőző adatokkal és általános jellegű javaslatokkal szolgálnak. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a szakmai etika oktatásával kapcsolatos legújabb tudományos vélekedéseket, rávilágítva a terület definiálásával és hatékony oktatásával kapcsolatos vitákra. A jogászai szakmai etika oktatásával kapcsolatban a tanulmány áttekinti a jelenlegi egyesült államokbeli és angol¹² gyakorlatokat mint a jogi felsőoktatás és a jogi szolgáltatások globális piacain domináns országok megoldásait. Zárásképpen a tanulmány összeveti ezen gyakorlatokat a szakmai etika oktatásával kapcsolatos általános javaslatokkal, rámutatva ezen két ország vonatkozásában példaértékű megoldásokra és hiányosságokra is.

2. A SZAKMAI ETIKA ÁLTALÁNOS MEGHATÁROZÁSA: A SZŰKEBB ÉS A TÁGABB ÉRTELMEZÉS

A szakmai etika definíciójával kapcsolatban az angol nyelvű szakirodalmat áttekintve Banks úgy találta, hogy a szerzők a leggyakrabban az adott szakmát gyakorló személyek viselkedésének az adott szakma etikai kódexének való megfelelését, a szabályokat követő magatartást (*professional ethical conduct*) értik alatta.¹³ Ezzel szemben néhányan egy ennél tágabb értelmezést javasolnak, amely figyelembe veszi

⁹ BOON (4. l.); Nigel J. DUNCAN: „A future for legal education: personal and professional development and ethics” *Nottingham Law Journal* 2015/24. 67–78.

¹⁰ David LUBAN: *Legal ethics and human dignity* (Cambridge: Cambridge University Press 2007) 3–4.

¹¹ Daniel MARKOVITS: *A modern legal ethics - Adversary advocacy in a democratic age* (Princeton: Princeton University Press) 4–9.

¹² A felsőoktatásra és szakmai továbbképzésekre az Egyesült Királyságon belül Angliában és Walesben, ahol számszakilag a legtöbb képzés található, külön szabályok vonatkoznak. A szakirodalom leginkább angol példákat elemez, ezért jelen tanulmány Angliára fókuszál.

¹³ Sarah BANKS: „From professional ethics to ethics in professional life: implications for learning, teaching and study” *Ethics and Social Welfare* 2008/1. 56.

az adott szakmát gyakorló személyek személyiségét, környezetüket, érzelmeiket és életük fontosabb eseményeit is, mivel ezen jellegzetességek és körülmények befolyásolják a szakmai identitás kialakulását és fejlődését.¹⁴ A szakmai identitás fejlesztésével kapcsolatban azonban egyes kutatók rávilágítottak a szakmaiság (*professionalism*) vonatkozásában a kifejezés nem egységes értelmezésére is: a szakirodalom főleg a személyiségen belüli folyamatokra, elsősorban a különböző személyes és szakmai értékek összehangolására utal ebben a tekintetben, de csak kevés forrás veszi figyelembe a külső hatásokat is.¹⁵ A tanulmány a továbbiakban azt vizsgálja, hogy az angolszász oktatásmódszertani szakirodalom hogyan próbálta figyelembe venni a szakmai etika szűkebb és a tágabb értelmezését, és ezek révén milyen megoldások születtek a szakmai etika oktatása terén.

3. A SZAKMAI ETIKA OKTATÁSA ÁLTALÁBAN: Kohlberg és Rest Modelljei

Az oktatásmódszertani angol nyelvű szakirodalom áttekintése során Pritchard számtalan definíciót talált a tanulás vonatkozásában, amelyek legtöbbje a tudás megszerzésének folyamatára utalt. Számos meghatározás utal továbbá a tanulási folyamat eredményeképpen megváltozott viselkedésre: egyes szerzők a folyamat végeredményére koncentrálnak, míg mások a tanulási folyamatra.¹⁶ Az etikaoktatás szempontjából inkább az utóbbi volt a kutatások tárgya: a morális fejlődés folyamata. A folyamatcentrikus, ún. konstruktivista elméletek közül a legelismertebb Kohlberg modellje, aki szerint az egyének morális fejlődésük során jól elhatárolható, lépcsőzetes fejlődési fokozatokon mennek keresztül.¹⁷

3. 1. KOHLBERG KOGNITIV MORÁLIS FEJLŐDÉSI MODELLJE ÉS A MODELL KRITIKÁJA

Kohlberg a hipotetikus erkölcsi dilemmákra adott válaszok indokolásának változását vizsgálta különböző életkorokban, kisgyermekkortól kezdve a felnőttkorig. Ezek során lépcsőzetes fejlődési fokozatokat állapított meg: három fokozat, mindegyiken belül további két alfokozattal, attól függően, hogy a vizsgált személy hogyan értelmezte a társadalmi szabályokat. Az első, ún. prekonvencionális fokozatot Kohlberg

¹⁴ Richard G. BAGNALL: „Moral education in a postmodern world: continuing professional education” *Journal of Moral Education* 1998/3. 326–327.; BANKS (13. l.) 62.

¹⁵ Franziska TREDE – Rob MACKLIN – Donna BRIDGES: „Professional identity development: a review of the higher education literature” *Studies in Higher Education* 2012/3. 378.

¹⁶ Alan PRITCHARD: *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom* (Abingdon-on-Thames: Routledge² 2013) 1–2.

¹⁷ Michael WRIGHT: „Can moral judgement and ethical behaviour be learned?” *Management Decision* 1995/10. 17–28.; Jean S. FLEMING: „Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development” in Jean S. FLEMING: *Psychological perspectives on human development* (2006), suppr.org/Textbook/Contents.html.

a korai gyermekkorban találta jellemzőnek, amikor az egyén a mások által kialakított erkölcsi szabályokat követi a büntetéstől való félelem, illetve egyéni szükségletek miatt. A második, ún. konvencionális fokozatot leginkább a tinédzserkorban találta jellemzőnek, amikor a csoporthoz tartozás vágya határozta meg az erkölcsi dilemmákra adott válaszok indokolását. A harmadik, ún. posztkonvencionális fokozat során a felnőtt egyén mások érdekeit is figyelembe veszi, és univerzális elveket alakít ki, és ezek alapján hoz erkölcsi döntéseket. Az általa kialakított kognitív morális fejlődési modell révén Kohlberg úgy tartotta, hogy az egyén morális fejlődése a tanulás révén a posztkonvencionális fokozat felé halad, a tanulási folyamat jól elhatárolható, egyirányú lépcsőben történik.¹⁸ Kohlberg kutatása a jogász szakmai etika oktatása szempontjából azért fontos, mert bizonyította, hogy lehetséges a felnőttkorban is erkölcsi tanulás: a morális döntéshozatal folyamatosan fejleszthető a jogász felsőoktatásban és utána is.¹⁹

Kohlberg modellje széleskörben elismertté vált, azonban nem lett teljeskörűen elfogadott: számos kutató bírálta amiatt, hogy kizárólag a kognitív tényezőt vette figyelembe a morális döntéshozatal során. Hasonló vizsgálatokat végző kutatók egyéb tényezőkre is rámutattak, amelyek befolyásolták a morális döntések indokolását. Többek között az egyén neme, iskolázottsága, érzelmei, kulturális háttere és a munkahelyi körülményei is eltérő empirikus kutatási eredményekre vezettek, és megkérdőjelezték a lépcsőzetes fejlődési fokozatokat.²⁰

3. 2. REST NÉGYKOMPONENSŰ MODELLJE: A TÁGABBAN ÉRTELMEZETT SZAKMAI ETIKA OKTATÁSÁNAK LEHETSÉGES CÉLJAI

Rest és kollégái szintén az erkölcsi döntések meghozatalát vizsgálták Kohlberg kutatását figyelembe véve. Kohlberg számos más kritikusához hasonlóan a kohlbergi modell lépcsőzetes fokozatait vizsgálva azt találták, hogy az életkorban előrehaladás és a kapcsolódó tanulás során egyáltalán nem azonos a lépcsőzetes fejlődés: a különböző körülmények és hatások miatt egyénenként változó adatokat találtak.²¹ Továbbá ugyanannál a vizsgált egyénnél is tapasztaltak az egyén változó körülményei miatt eltéréseket a morális döntéshozatalban, a fokozatok között nemcsak egyirányú előrehaladást, hanem visszalépéseket is. Ebből kifolyólag Rest és kollégái szerint a kohlbergi modell szigorúan elhatárolt szintjei rugalmasabban kezelendők.²² A továbbiakban arra koncentráltak, hogy az etika oktatása hogyan tudja kezelni az eltérést a morális döntések elméletben történő indokolása és az egyén tényleges

¹⁸ WRIGHT (17. lj.) 17–18.; FLEMING (17. lj.) 15.

¹⁹ Donald NICOLSON: „'Education, education, education': legal, moral and clinical" *Law Teacher* 2008/2. 158.; DHANARAJ (6. lj.)

²⁰ WRIGHT (17. lj.) 18–20.; FLEMING (17. lj.) 14–15.

²¹ Steven J. THOMA – James R. REST: „The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development" *Developmental Psychology* 1999/2. 323–334.

²² James R. REST – Darcia NARVAEZ – Stephen J. THOMA – Muriel J. BEBEAU: „A neo-Kohlbergian approach to morality research" *Journal of Moral Education* 2000/4. 384–389.

viselkedése között. Mivel az elméleti indokolásra való képesség számos tényezőtől függ a korábban említett kutatások alapján, továbbá eltérést is mutat a valós cselekvéstől, Rest és kollégái szerint a kognitív fejlesztés önmagában nem elegendő. Azt találták, hogy az etika oktatása során a témával foglalkozó tantárgyak, tréningek elsősorban kognitív jellegűek és az elméleti döntéshozatalra fókuszálnak, eset-tanulmányok és az adott szakma erkölcsi szabályainak alkalmazása révén.²³ Rest és kollégái szerint ezért az etika oktatásának a döntéshozatal fejlesztése helyett a valós viselkedésre kellene összpontosítania. A valós erkölcsi viselkedés négy elhatárolható, de egymással szorosan összefüggő elemét azonosították, amelyek összehangolt fejlesztését határozták meg az etikaoktatás céljaként. A négy komponensből álló modell (*Four Component Model*) elemeit az alábbiak szerint definiálták:

Első komponens: morális érzékenység (*Component 1: moral sensitivity*). Az erkölcsi jellegű problémák felismerése és annak tudatosítása, hogy a valós viselkedés másokat is érint.

Második komponens: morális érvelés és döntéshozatal (*Component 2: moral reasoning and judgment*). Erkölcsileg védhető viselkedés meghatározása.

Harmadik komponens: morális motiváció és elkötelezettség (*Component 3: moral motivation and commitment*). Erkölcsileg helyes értékeknek megfelelő viselkedés elsőbbsége.

Negyedik komponens: morális kivitelezés (*Component 4: moral implementation*). Bátorság, kitartás és a helyes viselkedés az esetleges akadályok, elterelő körülmények ellenére.²⁴

Rest és kollégái szerint a négy komponens együttesen adja ki azt, hogy egy egyén képes erkölcsösen viselkedni, „morálisan funkcionálni”: tudja, hogy mi az erkölcsös viselkedés egy adott helyzetben, és azt is, hogy miért, valamint azt, hogy akar és képes is így viselkedni. Rest modellje segít túllépni a szakmai etika szűkebb értelmezése szerinti, a kizárólag az adott szakmára vonatkozó etikai szabályoknak megfelelő döntéshozatal és érvelés kognitív fejlesztésére irányuló egyes tantárgyakon, tréningeken. A tágabban értelmezett szakmai etika oktatásához nyújt komplex célrendszert, amely figyelembe veszi az egyént és a személyiség fejlesztését, továbbá a „szakmangerség”, a szakmai identitás kialakítására összpontosít.

3. 3. REST NÉGY KOMPONENSŰ MODELLJE A GYAKORLATBAN: SZAKMAI ETIKA OKTATÁSA AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

Rest kutatótársa, Bebeau vezetésével több kutatási projekt is folyt a szakmai etika oktatásával kapcsolatban egyesült államokbeli orvosi és jogi fakultásokon. A vonatkozó akkreditációs követelményeket áttekintve az etika oktatásával kapcsolatosan a kutatók csak kevés konkrét előírást, inkább csak irányelveket találtak. Ebben a rugal-

²³ Muriel J. BEBEAU: „The defining issues test and the Four Component Model: contributions to professional education” *Journal of Moral Education* 2002/3. 290.

²⁴ Muriel J. BEBEAU – James R. REST – Darcia NARVAEZ: „Beyond the promise: a perspective on research in moral education” *Educational Researcher* 1999/4. 22–25.

mas szabályozási környezetben a különböző intézmények eltérő oktatási megoldásokat alkalmaztak, amelyeket Bebeau és társai több átfogó vizsgálat során tekintettek át a fenti modellt alkalmazva. A vizsgálataik eredményei alapján a négy komponens a hatékony egyéni morális funkcionáláshoz (*moral functioning*) szükséges képességeknek (*capacities*) tekinthetők,²⁵ és a szakmai etika oktatása révén fejleszthetők: azt találták, hogy az etikai vonatkozásokat felismerő, a megfelelő módon érvelő, a helyes viselkedésre irányuló elköteleződéssel és annak végrehajtásával kapcsolatos négy képesség az egyén életútja során folyamatosan tanulható.²⁶ Bebeau és társai mind a négy komponens vonatkozásában külön értékelési módszereket dolgoztak ki, amelyek révén azt találták, hogy a szakmai etikai fejlődés a legjobban kooperatív és kollegiális légkörben érhető el, továbbá azt, hogy az oktatási program során többször ajánlott különböző számonkérési módszereket alkalmazni.²⁷

A vizsgálataik eredményei alapján ajánlásokat dolgoztak ki az egyetemek számára azzal kapcsolatban, hogy hogyan érhető el a négykomponensű modell elemei, mint a szakmai etika oktatásának céljai a különféle felsőfokú képzések során. Az oktatás központi elemeként a szakmaiság elsajátítását, a szakmai identitás (*professional identity*) kialakulását és elmélyítését határozták meg, ezen belül is a szakmai elvárások internalizálására, azaz a harmadik komponensre, a morális motivációra és elkötelezettségre fókuszálást javasolják.²⁸ Az oktatási folyamat kezdetén ajánlják a szakma főbb jellemzőinek részletes megtárgyalását. Az adott képzésen belül fontos elemként (tantárgyként) jelenik meg a szakmára vonatkozó szabályok és etikai kódexek ismerete, beleértve annak felismerését, hogy mikor alkalmazandók (ami az első komponenshez kapcsolódó képesség fejlesztését jelenti), továbbá a szakmához kapcsolódó dilemmákkal összefüggő érvelési készségek fejlesztését (ami a modell második komponenséhez kapcsolódik). Felhívják azonban a figyelmet arra, hogy az oktatásnak a „kódexen túl” kell mutatni (*going beyond the code*), elkerülve a „nem tiltott, tehát akkor szabad” gondolkodásmód kialakulását;²⁹ az oktatónak mindenkor a szakmának a társadalom felé való kollektív felelősségét szükséges hangsúlyoznia.³⁰ A kihívást jelentő problémák megoldására végrehajtására irányuló képesség (vagyis a negyedik komponens) fejlesztése érdekében a kutatók a más tantárgyakkal való együttműködést javasolják: az etikai jellegű tartalom és annak számonkérésének integrálását a szakmai tárgyakba. A tartalmi integrálás szempontjából a szaktárgyakhoz kapcsolódó gyakorlati jellegű etikai problémák megoldására irányuló megközelítést ajánlják. A számonkérések vonatkozásában az integrált és folyamatos (vagyis nem egyszeri, például csak félév végi) megközelítést javasolják, továbbá álláspontjuk szerint a hallgatók szakmai identitásának és képességeinek fejlődését a legjobban komplex jogklinikai helyzetek és szimulált esetek során

²⁵ Muriel J. BEBEAU – Verna E. MONSON: „Guided by theory, grounded in evidence: a way forward for professional ethics education” in Larry P. NUCCI – Darcia NARVAEZ (szerk.): *Handbook of moral and character education* (Abingdon-on-Thames: Routledge 2008) 558.

²⁶ BEBEAU–MONSON (25. l.) 575.

²⁷ BEBEAU–MONSON (25. l.) 575.

²⁸ BEBEAU–MONSON (25. l.) 567.

²⁹ BEBEAU–MONSON (25. l.) 562.

³⁰ BEBEAU–MONSON (25. l.) 576.

lehet megítélni, amelyekkel kapcsolatban érdemjegy helyett a szöveges visszajelzést javasolják. Ezen felül a hallgatók szakmai identitásának és képességeinek fejlődését a „morális miliő”, azaz az intézmény átláthatóan etikus működése segíti a leginkább. Bebeau és társai végezetül hangsúlyozták, hogy mivel a négy komponens szorosan összefügg, bármelyikre irányuljon is elsősorban az adott oktatásmódszertani megoldás, az a többi három komponens is közvetetten fejleszteni fogja,³¹ így például az első és második komponenshez kapcsolódó szakmai etika tantárgy vagy a negyedik komponensre irányuló integrált megközelítés egyaránt erősíti a többi komponensre és hozzájárul a képzésnek a harmadik komponensre, a morális motivációra és elkötelezettségre fókuszáló jellegéhez is.

3. 4. TOVÁBBI JAVASLATOK ÉS AJÁNLÁSOK A SZAKMAI ETIKA OKTATÁSÁHOZ A FELSOÓKTATÁSBAN ÉS A DIPLOMA MEGSZERZÉSE UTÁN

Más oktatók is Bebeau és társai véleményéhez hasonló következtetésekre jutottak, bár nem a négy komponens vonatkozásában. Empirikus vizsgálatok és saját oktatási tapasztalataik alapján többen fogalmaztak meg az etika felsőoktatási képzések során történő oktatás tárgyában olyan javaslatokat, amelyek a komponensekkel is kapcsolatba hozhatóak. Egyes kutatók a felsőoktatás céljaként fogalmazták meg az „erényes jellemre nevelést” (*upbringing of virtuous characters*),³² a hallgatók felkészítését arra, hogy életük során morális és állampolgári felelősséggel (*moral and civil responsibilities*) tartoznak.³³ A valós életben előforduló problémákkal való gyakori szembesülés az osztályteremben szintén javasolt a morális fejlődés érdekében, akár még szabálysértőkkel való találkozások³⁴ révén is. Ezek a javaslatok a harmadik és a negyedik komponenshez (morális motiváció és morális kivitelezés) kapcsolódnak. A társadalomtudományi képzések során a különféle gyakorlati jellegű döntések körülmekintő és alapos morális értéktétele javasolt,³⁵ amely a második komponenssel (morális érvelés és döntéshozatal) van összhangban. Ilyen esetekben azonban a morális érvelés során a vizsgált esetekben szereplő személyek személyes és érzelmi kapcsolódási pontjai is figyelembe veendőek;³⁶ ami a második és a harmadik komponenshez kapcsolható ajánlás. A harmadik komponenshez kapcsolódik a szakmai gyakorlat széleskörben történő alkalmazása, amely során az adott szakmához kap-

³¹ BEBEAU-MONSON (25. l.) 575–576.

³² Sabina LOVIBOND: *Ethical formation* (Cambridge: Harvard University Press 2004) 55–56., 60–61.

³³ Melanie WALKER: *Higher education pedagogies* (London: McGraw-Hill Education 2005) 3., 11–13., 53–54.

³⁴ WRIGHT (17. l.) 27.

³⁵ Philip W. MARTIN: „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences” in Heather FRY – Steve KETTERIDGE – Stephanie MARSHALL (szerk.): *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (Abingdon-on-Thames: Routledge 2008) 300.

³⁶ Cheryl ARMON: „Adult moral development, experience and education” *Journal of Moral Education* 1998/3. 16–18.

csolódó etikai elvárások megismerése és a szakmai morális felelősség fejlesztése a szakmai identitás kifejlődését segíti elő.³⁷ Több kutató támogatta a szakmai etika integrálását a teljes tantervbe,³⁸ ami az első és a negyedik komponens támogató javaslat. Bebeau és társaihoz hasonlóan mások is fontosnak tartották a felsőoktatási intézmény erőteljes elkötelezettségét az átlátható morális működés mellett.³⁹

Az oktatási aspektuson túl más kutatók magukra az oktatókra helyezték a hangsúlyt. Van, aki az oktatási folyamatot értékalapú morális interakciónak tekintve hangsúlyozta, hogy az etikát oktató tanár morális felelősséggel tartozik a hallgató felé.⁴⁰ Mások az oktatók továbbképzését javasolták, hogy toleráns, a morális különbözőségeket megismerő és megfelelően vizsgáló tanárok legyenek.⁴¹ A szakirodalom támogatja, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára is legyen széleskörben elfogadott általános etikai kódex megfelelő iránymutatásokkal.⁴² Ezen felül több kutató támogatja a kapcsolódó tréningek bevezetését, valamint a szakmai etikát oktatók számára külön támogatási rendszert, kutatási központok kialakítását, az oktatók pedagógiai jellegű képzését.⁴³ Mindezek úgy is tekinthetők, mint annak előfeltételei, hogy minden oktató képes legyen az etikai témák hatékony oktatására.⁴⁴

Végezetül többen javasolják a szakmai etika szervezett és rendszeres oktatását a diploma megszerzése után is,⁴⁵ ráirányítva figyelmet arra, hogy a felsőoktatási intézményeken túl a munkahelyi tréningek is jelentős hatással vannak a szakmai

³⁷ Karin HEINRICHS – Fritz OSER – Terence LOVAT: „Introduction” in Karin HEINRICHS – Fritz OSER – Terence LOVAT (szerk.): *Handbook of moral motivation - Theories, models, applications* (New York: Springer 2013) 1–5.

³⁸ WRIGHT (17. l.) 24.; Larry P. NUCCI: *Education in the moral domain* (Cambridge: Cambridge University Press 2001) 192–195.; Frederick G. CRANE: „The teaching of business ethics: an imperative at business schools” *Journal of Education for Business* 2004/3. 151.

³⁹ Richard L. CRUESS – Sylvia R. CRUESS: „Teaching professionalism: general principles” *Medical teacher* 2006/3. 207.

⁴⁰ Peter JARVIS: „Teachers and learners in adult education: transaction or moral interaction?” *Studies in The Education of Adults* 1995/1. 3.

⁴¹ Bahaudin G. MUJTABA – Lisa MUJTABA: „Diversity awareness and management in adult education” *Journal of College Teaching & Learning* 2011/3. 71–72.

⁴² Elizabeth CAMPBELL: „Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice” *Cambridge Journal of Education* 2000/2. 203–221.; Patricia A. LAWLER: „Ethics and continuing professional education: today’s challenges, tomorrow’s solutions” *Adult Learning* 2001/1. 19.; Silvana IANINSKA – Jean-Claude GARCIA-ZAMOR: „Morals, ethics, and integrity: how codes of conduct contribute to ethical adult education practice” *Public Organization Review* 2006/1. 17–18.; Thomas J. SORK: „Applied ethics in adult and continuing education literature” *New Directions for Adult and Continuing Education* 2009/123. 25.

⁴³ Deloise A. FRISQUE – Hong LIN – Judith A. KOLB: „Preparing professionals to face ethical challenges in today’s workplace: Review of the literature, implications for PI, and a proposed research agenda” *Performance Improvement Quarterly* 2004/2. 28–45.; Denis BERTHIAUME: „Teaching in the disciplines” in Heather FRY – Steve KETTERIDGE – Stephanie MARSHALL (szerk.): *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (Abingdon-on-Thames: Routledge 2008) 215.

⁴⁴ Joseph R. HERKERT: „Engineering ethics education in the USA: content, pedagogy and curriculum” *European Journal of Engineering Education* 2000/4. 311.

⁴⁵ WRIGHT (17. l.) 25.

identitás fejlődésére.⁴⁶ Ezek a rendszeres, formális szakmai etika tréningek az ön-reflektálás és a munkahelyi etikus szakmai viselkedés kritikus megtárgyalása szempontjából is fontosak.⁴⁷ A kapcsolódó tréningeket megvizsgálva azok a szakmai etikai értékeket középpontba helyező képzések minősültek hatékonyak, amelyek az etikai elvárások (mint a releváns etikai kódex) és a kapcsolódó folyamatok (például az etikai vétségek anonim bejelentése vagy az azokat kivizsgáló eljárások) áttekintése mellett bevonják a résztvevőket ezek értékelésébe és továbbfejlesztésébe is.⁴⁸ A kutatók az online tréningek mellett a személyes jelenlétet igénylő képzések fontosságát is hangsúlyozták, amelyek során a résztvevők csoportokban megbeszélhetnek komplex etikai kihívásokat,⁴⁹ illetve a megfelelően talált döntés végrehajtásával kapcsolatos nehézségeket is.⁵⁰

3. 5. A HATÉKONY SZAKMAI ETIKA OKTATÁS JAVASOLT RENDSZERE: INTEGRÁLT ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ SZAKMAI ETIKA OKTATÁS

Noha az empirikus úton szerzett bizonyítékok „vegyesek” az etikaoktatás különböző lehetséges céljaival kapcsolatban,⁵¹ és a kutatók túlnyomó része hangsúlyozza a további vizsgálatok szükségességét, az alábbi következtetések vonhatók le a szakmai etika oktatásával kapcsolatos szakirodalmi megállapításokból. Először is, a külső tényezők, így az egyének különféle szociokulturális körülményei és az oktatási intézmény miliője fontos szerepet játszanak a szakmai identitás kialakulásában és fejlődésében. Másodszor, a négykomponensű modell elemei képességeként tekinthetők, és formális képzési programok során fejleszthetők. Az oktatás módszerei vonatkozásában nincsen egyetértés a kutatók között, de a többségük az integrált megközelítést javasolja. Ez a megközelítés magában foglalja egy külön tantárgy meglétét, amely során a hallgatók nemcsak az adott szakmára vonatkozó szabályok megismerését és alkalmazásuk módját sajátíthatják el, hanem a különböző etikai döntéshozatali elméleteket és érvelési módszereket. Az integrált megközelítés továbbá az etikai problémák különféle szaktárgyak során történő gyakorlati szempontú megvitatását is jelenti, különböző oktatási és számonkérési módszerek alkalmazásával. A szakmai etika tapasztalati úton történő tanulása (*experiential learning*) szakmai gyakorlati időszakok és szimulációk révén különösen hangsúlyos. Javasolt tovább-

⁴⁶ James R. FAULCONBRIDGE – Daniel MUZIO: „Legal education, globalization, and cultures of professional practice” *Georgetown Journal of Legal Ethics* 2009/21. 1357.

⁴⁷ Heather WYATT-NICHOL – George FRANKS: „Ethics training in law enforcement agencies” *Public Integrity* 2009/1. 39–50.

⁴⁸ Leslie E. SEKERKA: „Organizational ethics education and training: a review of best practices and their application” *International Journal of Training and Development* 2009/2. 77–95.

⁴⁹ Leslie E. SEKERKA – Lindsey GODWIN: „Strengthening professional moral courage: a balanced approach to ethics training” *Training & Management Development Methods* 2010/5. 63–74.

⁵⁰ Daniel G. ARCE – Mary C. GENTILE: „Giving voice to values as a leverage point in business ethics education” *Journal of Business Ethics* 2015/3. 537.

⁵¹ Bryan R. WARNICK – Sarah K. SILVERMAN: „A framework for professional ethics courses in teacher education” *Journal of Teacher Education* 2011/3. 274.

bá a diploma megszerzése után a rendszeres, gyakorlati megközelítésű munkahelyi etikai témájú tréningek szervezése is. Az etika felsőoktatási és az azt követő időszakban történő rendszeres oktatásában résztvevő oktatók megfelelő továbbképzése ugyancsak ajánlott. A fentiek együtt hozzájárulnak a négy komponens, vagyis a hatékony szakmai etika oktatás lehetséges céljai eléréséhez, a szakmai etika tágabb értelmezésével összhangban.

4. A JOGÁSZI ETIKA OKTATÁSÁRÓL ÁLTALÁBAN

A jogászképzés vonatkozásában az angolszász szakirodalom a „kontinuum” (*continuum*), azaz folytonosság kifejezést használja az élethosszig tartó szakmai fejlődés leírására. Ennek szakaszai a különböző országok oktatási rendszereitől függően a felsőoktatási szakasz (*academic education*), az azt követő, de a szakvizsgát (*qualification*) megelőző szakmai oktatási szakasz (*vocational education*) és a szakvizsgát követő (*post-qualification*) folyamatos továbbképzés szakasza (*continuing professional development*).⁵² A jogász etikával foglalkozó tantárgyak általában a szakmai normák megismerésére és alkalmazására fókuszálnak,⁵³ azonban többek álláspontja szerint a jogász etika oktatása több, mint csak a jogászokra vonatkozó szabályok (*law of lawyering*) elemzése.⁵⁴ A szakmai etikával foglalkozó kutatókhoz hasonlóan a jogász etika vonatkozásában is megjelenik a tágabb értelmezés támogatása és a kapcsolatos oktatásmódszertani javaslatok tükrözik is a korábban összefoglalt ajánlásokat: „egy ideális világban” a jogi karokon a jogász etikával mind külön tantárgy, mind pedig az összes szaktárgy is foglalkozzon, magában foglalva a vitákat, esettanulmányokat, szimulációkat, szakmai gyakorlatot és a jogklinikákat.⁵⁵ A kapcsolódó érvelés szerint a jogászokra vonatkozó jog megfelelő ismerete vagy éppen a jogász etika tantárgy során kiérdemelt kiváló érdemjegy önmagában nem jelenti azt, hogy a jogászok erkölcsösen viselkednek. A morális problémáknak a szaktárgyak kontextusába helyezett megvitatása, az interdiszciplináris megközelítés nagyobb segítséget nyújt a jövőre nézve, amikor a végzett jogászok a karrierjük során abba a helyzetbe kerülnek, hogy nem elegendő tudniuk azt, hogy mi a helyes teendő, azt végre is kell tudniuk hajtani.⁵⁶ Az angolszász szakirodalomban vita folyik arról, hogy a „kontinuum” mely szakaszában van helye a jogász etika oktatásának: az ajánlás a szakmai etika oktatásának általános módszertani javaslataival összhangban itt is

⁵² Kim ECONOMIDES: „Legal education” in James D. Wright (szerk.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Oxford: Elsevier 2015) 736–738.

⁵³ Magdalene D'Silva: „A new legal ethics education paradigm: culture and values in international arbitration” *Legal Education Review* 2013/1. 84.

⁵⁴ Neil W. HAMILTON – Verna E. MONSON – Jerome M. ORGAN: „Empirical evidence that legal education can foster student professionalism/professional formation to become an effective lawyer” *University of St. Thomas Law Journal* 2012/1. 17.

⁵⁵ NICOLSON (19. lj.) 18.; Maxine EVERS – Lesley TOWNSLEY: „The importance of ethics in the law curriculum: essential or incidental?” *Law Teacher* 2017/1. 21.

⁵⁶ Vivien HOLMES: „‘Giving Voice to Values’: enhancing students’ capacity to cope with ethical challenges in legal practice” *Legal Ethics* 2015/2. 116., 119., 137.

a folyamatosságon van, vagyis a „kontinuum” összes szakaszában ajánlott a jogász etika formális oktatása.⁵⁷

A továbbiakban ez a tanulmány az összehasonlító oktatásmódszertan eszközeit használva a jogász etika oktatásával kapcsolatos megoldásokat nemzeti szinten tekinti át,⁵⁸ az adott ország jogászképzésének rendszerében, a „kontinuum” során. A tanulmány a „funkcionális ekvivalenseket” vizsgálja, vagyis az azonos célokat szolgáló folyamatokat:⁵⁹ jelen esetben a jogász etika formális oktatásának helyét és főbb jellemzőit a „kontinuumban”, figyelembe véve a felsőoktatás és a szakma kapcsolatát,⁶⁰ valamint az élethosszig tartó tanulás⁶¹ szempontját is. A jogász etika oktatásával kapcsolatban a tanulmány áttekinti a jelenlegi egyesült államokbeli és angol gyakorlatokat, mint a jogi felsőoktatás és a jogi szolgáltatások globális piacain domináns országok megoldásait, összehasonlítva ezeket a megoldásokat a fentebb tárgyalt javaslatokkal.

5. A JOGÁSZI ETIKA OKTATÁSA AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

Az Amerikai Egyesült Államok jogászképzési „kontinuumában” az első szakasz a posztgraduális jogi doktori program elvégzése: ez az általában hároméves szak bármilyen alapképzési szak elvégzése után elkezdhető és a jogi doktori (*Juris Doctor, J.D.*) program felkészít a jogi kamara szakvizsgájára (*Bar exam*). A program elvégzése és a sikeres szakvizsga után bármelyik jogi tevékenység végezhető. Az Egyesült Államokban a jogász etika egységes (*unitary legal profession*),⁶² a posztgraduális jogi doktori programokat nyújtó jogi fakultásokat (*law school*) pedig az országos jogi kamara (*American Bar Association, ABA*) akkreditálja,⁶³ ebből kifolyólag a jogi képzés jelentős mértékben gyakorlati jellegű. Az országos jogi kamara akkreditációs sztenderdjei elvárásokat fogalmaznak meg a jogi karok erőforrásaira, működésére és a J.D. program tartalmára vonatkozóan, valamint a diploma megszerzését követő időszakra is.

⁵⁷ Daisy Hurst FLOYD: „Practical wisdom: Reimagining legal education” *University of St. Thomas Law Journal* 2012/10. 224.

⁵⁸ Wolfgang MITTER: „Comparative education in Europe” in Robert COWEN – Andreas KAZAMIAS (szerk.): *International handbook of comparative education* (Dordrecht: Springer Science & Business Media 2009) 97.

⁵⁹ Ulrich TEICHLER: „Opportunities and problems of comparative higher education research: The daily life of research” *Higher Education* 2014/4. 397.

⁶⁰ Justin J. W. POWELL – Heike SOLGA: „Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework” *Studies in Higher Education* 2010/6. 718.

⁶¹ Leslie BASH: „Education, jobs, and vocational training” in Robert COWEN – Andreas KAZAMIAS (szerk.): *International handbook of comparative education* (Dordrecht: Springer Science & Business Media 2009) 548.

⁶² Maya Goldstein BOLOCAN: *Professional legal ethics: a comparative perspective* (Washington, D.C.: Central European and Eurasian Law Initiative 2002) 3.

⁶³ U.S. Department of Education: „Database of accredited postsecondary institutions and programs” 2019, oep.ed.gov/dapip/#/agency-list.

5. 1. A JOGÁSZI ETIKÁRA VONATKOZÓ AKKREDITÁCIÓS ELVÁRÁSOK AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

Az akkreditációs elvárások vonatkozásában az egyesült államokbeli gyakorlat szerint az országos kamara által esetileg megbízott szakértői testület illetékes a jogász-képzés áttekintésére és módosítási javaslatokat is tartalmazó jelentés benyújtására. A jogász etika vonatkozásában az 1992. évi jelentés, amely az esetileg megbízott szakértői testület vezetője után a McCrate Report néven ismert, hangsúlyozta először a szakmai identitás fejlesztésének szükségességét és a tíz alapvető jogász készség között sorolta fel az etikai dilemmák felismerésére és megoldására irányuló képességet.⁶⁴ A 2007. évi jelentés, az ún. Carnegie Report, megerősítette a McCrate Report álláspontját a szakmaiság fejlesztésével kapcsolatban. A Carnegie Report a középkori céhes nyelvezetből ismert tanonc- vagy inasképzés (*apprenticeship*) kifejezést használva metaforikusan három „tanoncképzési” területet javasolt, amelyek mind elengedhetetlenek a „mesterré” váláshoz: a szaktudás, az alapvető készségek és a szakmaiság, az utóbbiba beleértve az etikai követelményeket, a társadalmi szerepeket, a szakmai felelősséget és a szakma alapvető céljait.⁶⁵

Az akkreditációs követelményeknek a jelentéseket is figyelembe vevő legutóbbi módosítására 2014-ben került sor, ennek során a jogi karok lehetőséget kaptak a tanterv rugalmas kialakítására azzal, hogy eleget tesznek egyes alapvető elvárásoknak. A jogász etika vonatkozásában elvárás, hogy a J. D. program felkészítse a hallgatókat a jogász professzió etikus gyakorlására, amellyel összefüggésben szükséges a tapasztalati úton történő tanulás (*experiential learning*) lehetőségének biztosítása: a jogklinikák, szimulációk és szakmai gyakorlatok támogatják a jogász etika oktatását.⁶⁶ A konkrét akkreditációs sztenderdek közül négy vonatkozik, illetőleg kapcsolódik a jogász etika oktatásához. A 301. a) sztenderd szerint a J. D. program fel kell készítse a hallgatókat arra, hogy etikus és felelős módon gyakorolják a szakmájukat. A 302. sztenderd ezt az általános jellegű célt úgy pontosítja, hogy a képzési program kimeneti következményei között meg kell jelennie minimum annak a kompetenciának, amelyik szerint a hallgató képes lesz a jogász tevékenységet megfelelő szakmai és etikai felelősséggel végezni az ügyfelek és a jogrendszer felé. Ehhez kapcsolódóan a 303. a) sztenderd előírja, hogy a tantervnek kell tartalmaznia egy legalább két kreditóra értékű tantárgyat, amely a szakmai felelősséghez (*professional responsibility*) kapcsolódik, magában foglalva a szakmára vonatkozó viselkedési szabályokat (*rules of professional conduct*) és a jogász professzió értékeit is. A képzés részét képező

⁶⁴ American Bar Association: „*Legal education and professional development - an educational continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the gap*” 1992, 203–207., americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report.1.authcheckdam.pdf.

⁶⁵ William M. SULLIVAN: „After ten years: the Carnegie Report and contemporary legal education” *University of St. Thomas Law Journal* 2018/14. 333–336., 338.

⁶⁶ American Bar Association: „*Explanation of changes to the accreditation standards by the Section of Legal Education and Admissions to the Bar*” 2014, americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/council_reports_and_resolutions/201408_explanation_changes.pdf.

tapasztalati tanulási lehetőségek, így a szimulációk, jogklinikák és munkahelyi szakmai gyakorlatok vonatkozásában elvárás, hogy azok integrálják a jogász etikát is.⁶⁷

A jogász etikája vonatkozásában tehát az ABA akkreditációs sztenderdjei elvárják, hogy az etikus magatartásra felkészítés átfogó célként és fontos kimeneti követelményként jelenjen meg a J. D. programban, amelyhez kapcsolódóan a tantervnek tartalmaznia kell egy kötelező tárgyat a szakmai viselkedéssel kapcsolatban, továbbá olyan tapasztalati tanulási lehetőségeket, amelyek integrálják a jogász etika témáit is. A kamara jogász etikával kapcsolatos elvárásai azonban nem korlátozódnak az akkreditált jogi fakultások J. D. programjaira. A szövetségi államok nagy része átvette az ABA kötelező továbbképzésekre vonatkozó modellszabályait, és az adott államban elvárt etikai kódex kialakítása mellett az ott működő jogászoktól megkívánja a minimálisan évi egy kredit formális szakmai etikai továbbképzésen történő részvételt is.⁶⁸

5. 2. A JOGÁSZI ETIKA OKTATÁSA AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBELI JOGI KAROKON

Noha az egyesült államokbeli jogi fakultásokon a jogász etika oktatása már a XX. század elején elkezdődött, a hetvenes évekig csak különféle intézményi megoldások és ABA-ajánlások léteztek.⁶⁹ Mivel azonban az ún. Watergate-botrány (1974) során több jogász etikátlan magatartására is fény derült, az ABA kötelezővé tette a jogász etika oktatását.⁷⁰ Az új ABA-sztenderdet hamarosan követte a több szövetségi államban is bevezetett szakmai felelősség vizsga (*Multistate Professional Responsibility Exam, MPRE*). Ezek a fejlemények nyilvános vitákat, konferenciákat és publikációkat generáltak, amely révén az Egyesült Államok lett az első ország a világon, ahol kialakult egy jogász etikával foglalkozó szakmai közösség.⁷¹

A fogalom vonatkozásában az Amerikai Egyesült Államokban nincs általánosan elfogadott definíció: a jogász etika (*legal ethics*) kifejezés alatt általában a szakmára vonatkozó szabályokat értik,⁷² és a szakmai felelősséget (*professional respon-*

⁶⁷ American Bar Association: „2018–2019 Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools” 2018, americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/Standards/2018–2019.ABASTandardsforApprovalofLawSchools/2018–2019-aba-standards-chapter3.pdf.

⁶⁸ American Bar Association: „Mandatory Continuing Legal Education” 2018. americanbar.org/events-cle/mcle/; American Bar Association: „Resolution of February 6, 2017 on Model Rule for Minimum Continuing Legal Education” 2017, americanbar.org/content/dam/aba/directories/policy/2017_hod_midyear_106.pdf.

⁶⁹ James E. MOLITERNO: „An analysis of ethics teaching in law schools: replacing lost benefits of the apprentice system in the academic atmosphere” *University of Cincinnati Law Review* 1991/60, 86–92.

⁷⁰ EGAN ET AL. (3. lj.) 307.

⁷¹ Laurel S. TERRY: „A survey of legal ethics education in law schools” in Sachin K. MAJUMDAR – Herbert S. PIRKOW – Larry P. BIRD, L. P. – Ellen W. MILLER (szerk.): *Ethics in academia* (Gettysburg: Pennsylvania Academy of Science 2000) 68.

⁷² CHAMBLISS (5. lj.) 56.

sibility) szinonimaként használják.⁷³ A jogi karokon oktatott kötelező tárgyak tartalma főként a jogász tevékenységre vonatkozó szabályozás, elsősorban az adott szövetségi tagállam Legfelső Bírósága által elfogadott etikai kódex (*code of conduct*), amely, a korábban írtaknak megfelelően, az ABA modellszabályait követi. Tagállamonként találhatóak eltérések a kódexekben, néha jelentős mértékűek. A kódexen felül további releváns szövetségi és tagállami jogszabályokat, illetve bírósági döntéseket oktatnak a tantárgy során.⁷⁴ A kötelező tantárgyat általában a J. D. program utolsó éveiben oktatják,⁷⁵ módszereit tekintve esettanulmányokat és szimulációkat használnak,⁷⁶ valamint vendégelőadóként gyakorló jogászokat hívnak meg.⁷⁷ A hallgatók a tantárgyat általában csak a fentebb említett vizsgára (MPRE) való felkészülésnek tekintik, és több jogászprofesszor is szkeptikus a tárgy intellektuális tartalmával kapcsolatban.⁷⁸

A jogász etikával foglalkozó egyesült államokbeli szakmai közösség által készített különböző tudományos folyóiratcikkek, tanulmányok és könyvek a jogász etika fogalmát a jogász szakmára vonatkozó különböző szabályok összessége helyett tágabban értelmezik. Beletartozó elemként tárgyalják a jog etikai aspektusát (vagyis a jogszabályok és a jogrendszer kritikus elemzését etikai szempontból), a jogászok morális fejlődését, valamint a jogász praxis kontextusát és környezetét (például a jogászt munkáltató szervezet jellemzőit és azoknak a munkavállalókra tett hatását). Ezt a tág értelmezést jól tükrözi az ABA kézikönyve a jogászok szakmai kvalitásairól: többek között olyan témák is szerepelnek benne elvárt tulajdonságokként, mint a gondosság, az udvariasság, az őszinteség, a lojalitás vagy a jó hírnév. Ezen felül fontos, a jogász etikával kapcsolatos elem a pénz kezelése, az online szolgáltatások, a *pro bono* (ingyenes) jogász tevékenység, a jogász munka szervezeti kereteiből és a globalizáció hatásaiból adódó kihívások, vagy éppen a jogász egészsége (ideértve olyan stresszkezelő technikák elsajátítását is, mint például a „mindfulness”).⁷⁹ A jogász felelősséggel foglalkozó szakmai szervezet ezen felül a modern technológiának a jogász praxisra gyakorolt hatását is javasolta a jogász etikán belül történő megvitatásra.⁸⁰ A jogász etika oktatásával foglalkozó kutatók szintén javasolták a jogászok munkáltatóinak szervezeti jellegéből és foglalkoztatási viszonyaiból

⁷³ BOLOCAN (62. lj.) 1.

⁷⁴ BOOTHE-PERRY (7. lj.) 541.; TERRY (71. lj.) 67.; BOLOCAN (62. lj.) 5–7.

⁷⁵ Sheldon KRANTZ – Michael MILLEMAN: „Legal education in transition: trends and their implications” *Nebraska Law Review* 2015/1. 1–59.

⁷⁶ Robert E. RODES Jr.: „On lawyers and moral discernment” *Journal of Catholic Legal Studies* 2007/2. 260.; Carrie MENKEL-MEADOW: „Telling stories in school: Using case studies and stories to teach legal ethics” *Fordham Law Review* 2000/69. 787–816.; BOOTHE-PERRY (7. lj.) 546., 550.

⁷⁷ Carrie L. HEMPEL – Carol SERON: „An innovative approach to legal education and the founding of the University of California, Irvine School of Law” in Scott L. CUMMINGS (szerk.): *The paradox of professionalism: lawyers and the possibility of justice* (Cambridge: Cambridge University Press 2011) 188.

⁷⁸ HEMPEL–SERON (77. lj.) 178.

⁷⁹ Paul A. HASKINS (szerk.): *Essential qualities of the professional lawyer* (Chicago: ABA Publishing 2013).

⁸⁰ Association of Professional Responsibility Lawyers: „Future of the legal profession special committee” 2018, aprl.net/aprl-future-of-the-legal-profession-special-committee/.

eredő etikai problémák,⁸¹ valamint a jogászai tevékenységekhez kapcsolódó technológiai fejlődéssel és a jogászai tevékenységek globalizálódásával összefüggő etikai kihívások⁸² vizsgálatát, továbbá az informális tanulás⁸³ és az oktatók mentori szerepének⁸⁴ fontosságát a hallgatók morális fejlődésében.

Egyes jogi karokon a fentiek alapján innovatív megoldások születtek. A University of California in Irvine (UCI) jogi karának hallgatói már a J. D. program első évében megismerkednek a jogászai professzió jellegzetességeivel egy kétféléves interdiszciplináris tantárgy során, amely nemcsak a különböző jogágakban dolgozó jogászok munkájába nyújt betekintést, és a program során kötelező szakmai gyakorlatokra készít fel, hanem szakmai etikai problémákat is tárgyal.⁸⁵ A mentális egészséget elősegítő technikák oktatása, amely az etikus döntéshozatalt segíti elő,⁸⁶ a tanterv része lett például a University of Miami, Florida,⁸⁷ illetve a Santa Clara Law School⁸⁸ J. D. programjában. A leginnovatívabb megoldás talán a University of St. Thomas School of Law J. D. programja, amelyet kifejezetten a négykomponensű modell figyelembevételével alakítottak ki. A tanterv több szaktárgya is foglalkozik a jogászai professzióval, moralitással és igazságossággal. Egyes választható tantárgyak is kapcsolódnak a jogászai etikához, például a jogászai készségekkel vagy a vezetéstudománnyal foglalkozó tárgyak. A hallgatókat a hároméves képzés során többször is tesztelik a szakmai identitásuk fejlődésével kapcsolatban, és az eredmények a morális fejlődést támasztják alá, bár néhány hallgatónál a képzés végére pont az ellenkezőjére utaló eredményeket is találtak.⁸⁹

5. 3. A JOGÁSZAI ETIKA OKTATÁSA A J. D. DIPLOMA MEGSZERZÉSE UTÁN

Az ABA elvárása, hogy a végzett jogászok formális és informális szakmai továbbképzéseken vegyenek részt.⁹⁰ A jogászai etika vonatkozásában az általában megkövetelt továbbképzés a szakmára vonatkozó szabályokról és fegyelmi ügyekről

⁸¹ PERLMAN (8. lj.) 876.

⁸² Elizabeth CHAMBLISS: „Two questions for law schools about the future boundaries of the legal profession” *Journal of the Legal Profession* 2011/36. 337.

⁸³ DHANARAJ (6. lj.) 2069.

⁸⁴ EGAN ET AL. (3. lj.) 320.

⁸⁵ HEMPEL AND SERON (77. lj.) 187–188.

⁸⁶ Elizabeth A. USMAN: „Nurturing the law student’s soul: why law schools are still struggling to teach professionalism and how to do better in an age of consumerism” *Marquette Law Review* 2015/40. 1021–1072.

⁸⁷ Jan L. JACOBOWITZ – Scott ROGERS: „Mindful ethics – a pedagogical and practical approach to teaching legal ethics, developing professional identity, and encouraging civility” *St. Mary’s Journal on Legal Malpractice & Ethics* 2014/4. 198–240.

⁸⁸ Katelyn ALBRECHT – Lauren COTTON – Michelle OBERMAN – Katherine RABAGO – Tim ZUNICH: „Wellness as practice, not product: a collaborative approach to fostering a healthier, happier law school community” *Santa Clara Law Review* 2019/2. 369–389.

⁸⁹ HAMILTON–MONSON–ORGAN (54. lj.) 29–37.; Muriel J. BEBEAU – Stephen J. THOMA – Clark D. CUNNINGHAM: „Educational programs for professional identity formation: the role of social science research” *Mercer Law Review* 2016/68. 624–629.

⁹⁰ CHAMBLISS (5. lj.) 52.

szólnak.⁹¹ Ezen felül a frissen végzett jogászok a tagállami jogászai kamara által szervezett tréningeken és konferenciákon, valamint a munkáltatójuk által szervezett tréningeken, mentorprogramokon vehetnek részt. A tapasztalt jogászok számára a munkáltatók általában üzletfejlesztési és vezetési készségfejlesztési továbbképzéseket, illetve trénerként, mentorként vagy konferenciák előadóiként történő közreműködési lehetőségeket kínálnak.⁹² Ezek a továbbképzések gyakorlati megközelítésűek, az etikai problémákat értelemszerűen a jogászai praxis vonatkozásában tárgyalják. A továbbképzések hatékonyságával kapcsolatban csak néhány beszámoló létezik,⁹³ kapcsolódó érdemi vizsgálat gyakorlatilag nem történt, noha kutatók sürgetik a szakmát a mielőbbi kutatások elvégzésére.⁹⁴

5. 4. A JOGÁSZAI ETIKA EGYESÜLT ÁLLAMOKBELI OKTATÁSÁNAK ÉRTÉKELESE A NÉGYKOMPONENSŰ MODELL SZEMPONTJÁBÓL

A rendelkezésre álló szakirodalom, valamint a szakmai források alapján elmondható, hogy a jogászai etika fontos eleme az egyesült államokbeli jogi oktatásnak és kötelező a formális oktatása a „kontinuum” során mind a jogi karokon, mind pedig a J. D. megszerzése után. A hangsúly azonban láthatóan a jogászai tevékenységre vonatkozó szabályok és alkalmazásuk kognitív elsajátításán (vagyis inkább a szakmai etika szűkebb értelmezésén), mintsem a szakmai identitás fejlesztésén van. A J. D. programok kötelező jogászai felelősség témájú tantárgya, valamint a diploma megszerzése utáni kötelező továbbképzés mind erre mutat. A négykomponensű modell szempontjából tehát az egyesült államokbeli jogi oktatás „kontinuumában” rendszerszinten az első két komponens, a morális érzékenység, valamint a morális érvelés és döntéshozatal fejlesztése valósul meg.

A harmadik és a negyedik komponens, vagyis a morális motiváció és elkötelezettség, illetőleg a morális kivitelezés csak igen kis részben jelenik meg az Egyesült Államok jogi oktatásának „kontinuumában”. Az ABA 304. akkreditációs sztenderdjének a jogi karok általában úgy felelnek meg, hogy csak korlátozott lehetőséget biztosítanak a tapasztalati tanulásra szimulációk, jogklinikák, szakmai gyakorlatok révén, azonban általánosságban ezek nem épülnek be a tantervbe, nem kötelező elemek minden akkreditált J. D. program minden hallgatója számára. Egyes jogi fakultások elkötelezettek ebben az irányban, például a jogklinikák kötelező elemé alakítására irányuló törekvéseikkel,⁹⁵ de a University of St. Thomas School of Law kivételével, ahol minden hallgatónak van „külsős” jogász mentora a tanulmányai során, és kötelező elem a tapasztalati tanulás valamilyen formája, a szakmai

⁹¹ Jeffrey A. MAINE: „Importance of ethics and morality in today’s legal world” *Stetson Law Review* 1999/29. 1084.

⁹² Neil GAFFNEY: „Professional development for lawyers” *Law Practice Today* 2016, lawpracticetoday.org/article/professional-development-lawyers/.

⁹³ Philip M. GENTY: „The challenges of developing cross-cultural legal ethics education, professional development, and guidance for the legal professions” *Journal of the Professional Lawyer* 2011. 60.

⁹⁴ Bruce A. GREEN: „Teaching lawyers ethics” *St. Louis University Law Journal* 2006/51. 1118.

⁹⁵ HEMPEL–SERON (77. lj.) 182., 189.

identitás fejlesztése nem vált általánosan kifejezett céllá. A diploma megszerzését követő szakaszban is csak egyes munkáltatók biztosítanak lehetőséget teljesszűren a szakmai identitás fejlesztésére.

6. A JOGÁSZI ETIKA OKTATÁSA ANGLIÁBAN⁹⁶

Az Amerikai Egyesült Államok „monocentrikus” jogászképzéséhez képest az angol rendszer „policentrikusnak” mondható:⁹⁷ míg az előbbiben a szakma egységes és egyetlen általános út vezet a jogásszá váláshoz (a korábban tárgyalt, ABA által akkreditált jogi fakultások J. D. programjának elvégzése), addig az utóbbi esetben több lehetőség, több képzési útvonal is rendelkezésre áll. Ennek egyik oka az, hogy Angliában különböző jogász professzió létezik, amelyek közül a két legfontosabb és legnagyobb létszámú a „*solicitor*” és a „*barrister*”. A korábbi hagyományos különbség, amely szerint a barrister a bíróság előtti jogi képviselést látja el, a solicitor pedig különböző ügyletek során jár el, mára már kevésbé érvényesül, mivel több elfogadott átfedés is létezik már a két jogász szakma között. A leendő jogászok többsége ezen két professzió egyikét választja. A szakvizsgáig vezető képzés két szakaszból áll, a magyarországihoz hasonlóan: egy felsőoktatási szakaszból és az azt követő szakmai képzésből. A felsőoktatási szakasz általában a hároméves jogi „*bachelor*”, azaz alapképzést (LL. B. program) jelenti, de lehetséges bármilyen alapképzés után egy egyéves átképzésen részt venni (*Graduate Diploma in Law, GDL*). Az LL. B. vagy a GDL diploma megszerzését követően a választott jogász professzió szakmai szervezete által szervezett szakmai képzés következik, amely két részből áll. Először egy egyéves gyakorlatorientált képzés következik: a barrister szakmát választók részére a „*Bar Professional Training Course*” (BPTC), a leendő solicitorok számára pedig a „*Legal Practice Course*” (LPC). Ezt követően 1–2 éves munkahelyi gyakorlat után válhat valakiből szakvizsgázott barrister vagy solicitor Angliában.⁹⁸

⁹⁶ Az Egyesült Királyságon belül a jogászképzésre és a jogász tevékenységekre vonatkozóan találhatók eltérések, főleg Skócia és Észak-Írország vonatkozásában. Az angol és a walesi rendszer majdnem hasonló, de az utóbbival kapcsolatban is találhatók speciális megoldások. Mindezek miatt a tanulmány Angliára koncentrál, de egyes megállapítások az Egyesült Királyság egészére is érvényesek.

⁹⁷ John FLOOD: *Legal education in the global context - Challenges from globalization, technology and changes in government regulation. Report for the Legal Services Board* (London: LSB 2011) 14–16., legalservicesboard.org.uk/news_publications/latest_news/pdf/lsb_legal_education_report_flood.pdf.

⁹⁸ Jane CHING: „Multiplicity and mutability in professional legal education in England and Wales” in Bernhard BERGMANS (szerk.): *Jahrbuch der Rechtsdidaktik 2017* (Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag 2018) 288–289.

6. 1. A JOGÁSZI ETIKÁRA VONATKOZÓ AKKREDITÁCIÓS ELVÁRÁSOK ANGLIÁBAN

Az angol felsőoktatás minőségével az oktatási ügyekért felelős minisztérium által kijelölt minőségügyi szerv, a QAA (*Quality Assurance Agency for Higher Education*) foglalkozik.⁹⁹ A különböző felsőoktatási szakokra szakterületenként külön állásfoglalások vonatkoznak,¹⁰⁰ így a fent említett hároméves jogi „*bachelor*” programra is, amelyet legutoljára 2015-ben dolgoztak át. Az állásfoglalás 1.2 pontja szerint általános követelmény, hogy az LL. B. programok hallgatói a képzés végére megértsék, és alkalmazni tudják a jogelveket, szabályokat, doktrínákat, készségeket és jogászai értékeket (*values*). Az 1.4 pont megadja a lehetőséget a jogi karoknak, hogy saját maguk határozzák meg azt, hogy miként oktatják az etikai vonatkozásokat a tantervben. Elvárás azonban, hogy a hallgatóknak legyen lehetősége etikai problémák és dilemmák megvitatására, valamint az etikai döntéshozatal jellegzetességeinek megértésére. A 2.4 pont hangsúlyozza, hogy a végzett hallgatóknak képesnek kell lenniük a jogi és etikai értékek felismerésére. Az állásfoglalás javaslatokat is megfogalmaz a jogi karok felé, ajánlva azt, hogy különböző oktatási módszereket (köztük a tapasztalati tanulást, „*experiential learning*”) és különféle számonkérési technikákat alkalmazzanak a képzés során.¹⁰¹

A QAA fenti állásfoglalásával kapcsolatban a két legjelentősebb jogász professzió, a fentebb tárgyalt barristerek és solicitorok szakmai szervezete még 1999-ben egy közös nyilatkozatot adott ki,¹⁰² amelyben támogatják és elfogadják a fenti állásfoglalásnak megfelelően működő LL. B. programok hallgatóinak jelentkezését az általuk szervezett szakmai képzésre. E szakmai szervezetek a saját képzéseik vonatkozásában külön leírásokban fogalmazták a képzési kimeneti követelményeket, de a szakmai etika mindkét szakmai képzés során hangsúlyos elemként jelenik meg. A barristerek szervezete által kiadott szakmai képzés kompetencia leírása szerint a képzést elvégző jogásztól elvárt az etikus viselkedés, a vonatkozó szabályok, ideértve az etikai kódex ismerete és az annak megfelelő viselkedés.¹⁰³ A barrister szakmát választók részére kötelező képzés, a „*Bar Professional Training Course*” (BPTC) fontos eleme a szakmai etika modul, amelynek célja, hogy a résztvevők elsa-

⁹⁹ Department for Education: „*Designation letter from Minister for Universities, Science, Research and Innovation to the chief executive of the Quality Assurance Agency for Higher Education*” 2018, assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/680131/QAA_Designation_letter.pdf.

¹⁰⁰ Quality Assurance Agency for Higher Education: „*Our work*” 2018, qaa.ac.uk/en/about-us/what-we-do/our-work.

¹⁰¹ Quality Assurance Agency for Higher Education: „*Subject Benchmark Statement UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and maintaining academic standards – Law, July 2015*” 2015, 6–7., qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/sbs-law-15.pdf?sfvrsn=ff99f781_10.

¹⁰² Law Society – the General Council of the Bar: „*A joint statement issued by the Law Society and the General Council of the Bar on the completion of the initial or academic stage of training by obtaining an undergraduate degree*” 1999, sra.org.uk/students/academic-stage-joint-statement-bsb-law-society.page.

¹⁰³ Bar Standards Board: „*Professional statement for barristers*” 2016, 4., barstandardsboard.org.uk/media/1787559/bsb_professional_statement_and_competences_2016.pdf.

játítsák a szakmai erkölcsi értékeket, megértsek az etikus viselkedés filozófiai hátterét és mélységében ismerjék a barrister szakma etikai kódexét.¹⁰⁴ A BPTC képzést lezáró vizsgák során az etikai ismeretek kiemelten fontosak: egy etikai probléma fel nem ismerése bármely szakmai modul vizsgája során azonnali elégtelen minősítéshez vezet.¹⁰⁵ A solicitorok esetében a szakmai etika szintén nagyon fontos elem. Az ő kompetencia leírásuk még tovább is megy, mint a barristereké, amely a hangsúlyt a vonatkozó szabályok ismeretére és alkalmazására teszi: a leendő solicitorok esetében ugyanis az is elvárás, hogy a nem etikus viselkedésre irányuló bármilyen nyomásnak ellenálljanak.¹⁰⁶ A solicitor szakmát választók számára kötelező képzés, a „*Legal Practice Course*” két részből áll: az elsőben kötelező modulok szerepelnek (köztük a szakmai viselkedéssel és a solicitor szakmára vonatkozó szabályokkal foglalkozó modul), a másodikban pedig választható tárgyak. A szakmai etika minden modulban megjelenik, és nemcsak külön vizsgát kell tenni belőle, de szakmai etikai vonatkozású feladatok a kötelező modulok vizsgái során is megjelennek,¹⁰⁷ akárcsak a barristerek esetében. A szakvizsgát követően is eltérő szabályok érvényesülnek a két professzió tagjainál: a barristerek esetében a kötelező továbbképzés (*Continuing Professional Development, CPD*) részeként szakmai etikával kapcsolatos továbbképzéseken kell részt venni,¹⁰⁸ azonban a solicitorok esetében nincs a szakmai etikára vonatkozó kötelezettség.¹⁰⁹

A jogászképzést, az Amerikai Egyesült Államokhoz hasonlóan, szintén időről időre felülvizsgálták a felsőoktatás, a kormány és a jogász professziók képviselőiből álló bizottságok, amelyeket a vezetőik nevével vagy az adott bizottsági témakört megjelölő betűszóval azonosítanak. A bizottsági jelentéseket a szakmai etika szempontjából megvizsgálva megállapítható, hogy a témát ugyan fontosnak találták, de kifejezett oktatási lépéseket nem javasoltak, egészen napjainkig. Az első jelentések, az 1971-es Ormrod bizottságé és az 1979-es Benson bizottságé csak hangsúlyozták az etika fontosságát, de a jogi kari tantervek vonatkozásában semmilyen változtatást nem javasoltak. 1988-ban a Marre-bizottság jelentése már tartalmazta, hogy szükség lenne átfogó etikaoktatási anyagra, de a következő jelentés 1996-ban (az ún. ACLEC bizottság, a jogászképzéssel és magatartással foglalkozó tanácsadó testület: *Advisory Committee on Legal Education and Conduct*) a szakmai képzési szakaszt jelölte meg a szakmai etika oktatásának megfelelő helyeként. Az amerikai J. D. programmal ellentétben, amely gyakorlat-orientált és a szakmai felkészítésre

¹⁰⁴ Bar Standards Board: „BPTC syllabus” 2019, 61., <https://www.barstandardsboard.org.uk/resources/resource-library/2019-20-bptc-syllabus-2019-pdf.html>.

¹⁰⁵ Bar Standards Board: „BPTC handbook” 2018, 36., barstandardsboard.org.uk/media/1945975/bptc_handbook_july_2018.pdf.

¹⁰⁶ Solicitors Regulation Authority: „Competence statement” 2015, sra.org.uk/solicitors/competence-statement.page.

¹⁰⁷ Solicitors Regulation Authority: „LPC Information Pack” 2018, sra.org.uk/students/resources/legal-practice-course-information-pack.page.

¹⁰⁸ Bar Standards Board: „New practitioners programme” 2017, barstandardsboard.org.uk/regulatory-requirements/for-barristers/continuing-professional-development-from-1-january-2017/new-practitioners-programme/.

¹⁰⁹ Solicitors Regulation Authority: „Continuing Professional Development” 2016, sra.org.uk/sra/news/press/lsb-approves-cpd-change.page.

fókuszál, ezek a jelentések az LL. B. programra mint általános jellegű műveltségre irányuló „liberal education” képzésre tekintenek.¹¹⁰ A legutóbbi, a 2013-ban született jogoktatással és képzéssel foglalkozó bizottsági jelentés (*Legal Education and Training, LETR Report*) azonban már túllépett ezen felfogáson, és jóval konkrétabb és gyakorlatiasabb módon fogalmazott: a szakmai etikát kifejezetten tartalmazó képzési kimeneti követelményeket, a felsőoktatási szakasz során a jogászai értékek és a jogászai professzió kapcsolódó szerepének vizsgálatát, valamint a szakmai magatartásra irányuló folyamatos továbbképzést is javasolt, és felhívta a különböző szakaszokkal foglalkozó szakmai szervezeteket a mielőbbi lépések megtételére.¹¹¹ A QAA részéről ilyen lépés még nem történt, de a két fő jogászai professzió szakmai szervezetei részéről annál inkább.¹¹² 2021-től kezdődően a solicitorok szakmai szervezete egy új minősítő vizsgát vezet be (*Solicitors Qualifying Examination, SQE*¹¹³), a barristerek szervezete pedig, ugyancsak 2021-től, az etika vonatkozásában központosított számonkérést tervez a szakmai képzés során.¹¹⁴ Ezek a lépések várhatóan változásokat hoznak a jogi karok LL. B. programjainak tanterveibe, de a változások eredményei majd csak évek múltán lesznek észlelhetők.¹¹⁵

6. 2. A JOGÁSZAI ETIKA OKTATÁSA AZ ANGOL JOGI KAROKON

A kifejezett előírások hiányában a jogászai etikának az LL. B. program során történő oktatásával kapcsolatban egy folyamatos vita folyik Angliában. A szakirodalomban a téma támogatói a QAA értékek oktatására vonatkozó elvárására hivatkoznak, de a jogászai etika oktatásának céljai és módszerei tekintetében különböző álláspontok figyelhetők meg. A jogrendszer elméleti kritikája mellett az egyes professziók kódexeinek oktatása, vagyis a szakmai etika szűkebb értelmezéséhez kapcsolódó módszerek támogatása látható egyrésztől.¹¹⁶ Másrészt vannak, akik a jogászai etikát több tantárgy részeként,¹¹⁷ gyakorlatiasabb és kreatívabb felfogásban¹¹⁸ képzelik el, a szakmai etika tágabb értelmezéséhez, a szakmai identitás fejlesztéséhez közelebb álló módon. A két megközelítés látható azon szerzőknél is, akik a jogászai etikát nemzetközi kontextusban javasolják tanítani: csak a szakmai viselkedési előírások

¹¹⁰ BOON (4. lj.).

¹¹¹ Legal Education and Training Review: „*Final Report*” 2013, letr.org.uk/the-report/executive-summary/executive-summary-english/index.html.

¹¹² JANE CHING – PAUL MAHARG – AVROM SHERR – JULIAN WEBB: „Legal education and training review: a five-year retro/prospective” *Law Teacher* 2018/4. 384–396.

¹¹³ Solicitors Regulation Authority: „*SQE*” 2018, sra.org.uk/sra/policy/sqe/training-persona.page.

¹¹⁴ Bar Standards Board: „*Future Bar training: curriculum and assessment strategy*” 2019, 1., barstandardsboard.org.uk/media/1984218/curriculum_and_assessment_strategy_1_april_2019.pdf.

¹¹⁵ CHING (98. lj.) 30–31.; CHING ET AL. (112. lj.) 396.

¹¹⁶ BOON (4. lj.) 66–67.; ANDREW BOON: *Legal ethics at the initial stage: A model curriculum* (London: The Law Society 2010) 4–6.

¹¹⁷ NEIL DUNCAN: „Preparing ethical lawyers: a prescription and a practical proposal” *Legal Ethics* 2010/1. 79–92.; DUNCAN (9. lj.).

¹¹⁸ GRAHAM FERRIS – NICK JOHNSON: „Practical nous as the aim of legal education” *International Journal of Clinical Legal Education* 2013/19. 272–273.

összehasonlítására fókuszálva,¹¹⁹ vagy a kulturális különbségek figyelembevételével is.¹²⁰ A jogászai etika oktatási módszereinek tekintetében is különböző megközelítések jelennek meg. Vannak, akik a legújabb pszichológiai módszerek bevezetését javasolják,¹²¹ mások pedig a tapasztalati tanulás bevezetését szorgalmazzák,¹²² hozzátéve, hogy a jogklinikák esetlegesen kötelező és általános bevezetéséhez kapcsolódó magas költségek miatt a szimulációk használata jobb megoldásnak tűnik.¹²³ Bármely módszerről is legyen szó, a kapcsolódó számonkérés vonatkozásában sincs egyetértés, sőt, van, aki szerint az etikaoktatás egyes céljai nem is mérhetőek (*non-assessable*) pontosan.¹²⁴ Ez utóbbi vélemény pedig átvezet a kapcsolódó empirikus kutatások, pontosabban azok hiányának területére. Amíg az Egyesült Államokban a jogászai etika felsőoktatási szinten történő oktatásával kapcsolatban több empirikus kutatást is folytattak, addig Anglia és Wales vonatkozásában csak egy ilyen vizsgálat ismert. Ez a kutatás hivatkozik arra, hogy a területen kevés és nem elég meggyőző empirikus vizsgálat folyt, továbbá a szerzők a saját kutatásukkal kapcsolatban utalnak arra, hogy találtak a képzés során az erkölcsi fejlődésre mutató jeleket, de ezek okai jobbra külső hatások, az oktatási program hatása csak periferikus.¹²⁵

Mivel a QAA akkreditáció előírásai a jogi karokra bizzák azt, hogy a tanterven belül hogyan érintik a jogászai értékeket, a különféle jogi fakultások eltérő megoldásokat alkalmaznak. Emellett a téma nem is igazán népszerű, mivel ellenállásba ütközik mind egyes oktatók, mind pedig a hallgatók részéről is.¹²⁶ A University of Exeter és a University of Plymouth jogi fakultásain a technológiai eszközök használata, filmek és televíziós sorozatok kapcsolódó részeinek vetítése, valamint szakmai kirándulások révén a hallgatókat jobban megérintő megoldások számítanak hatékonynak.¹²⁷ A University College London gyakorlatorientált tantárgya (*Lawyers: Practice and Ethics*) során a hallgatók a karrierjük során felmerülő etikai kihívásokkal és a társadalom felé fennálló felelősségükkel foglalkoznak.¹²⁸ A University of Bristol jogklinikáján a felmerülő esetek során a hallgatók jogászai készségei mellett az elmélet-

¹¹⁹ FLOOD (97. lj.) 10.; Anil BALAN: „Meeting the challenges of globalisation in legal education” *Law Teacher* 2017/3. 280.

¹²⁰ D'SILVA (53. lj.) 91–92.

¹²¹ William TWINING: „Rethinking legal education” *Law Teacher* 2018/3. 248.; Graham FERRIS: *The promise and perils of positive psychology in legal education* (Oxford: The Society of Legal Scholars Annual Conference 2016) 8.

¹²² DUNCAN (117. lj.); DUNCAN (9. lj.); Graham FERRIS: „The legal educational continuum that is visible through a glass Dewey” *Law Teacher* 2009/2. 102–113.

¹²³ BOON (4. lj.) 63.

¹²⁴ Graham FERRIS: „Values ethics and legal ethics: the QLD and LETR Recommendations 6, 7, 10, and 11” *Law Teacher* 2014/1. 27.

¹²⁵ Richard MOORHEAD – Catrina DENVER – Rachel CAHILL-O'CALLAGHAN – Maryam KOUCHAKI – Stephen GALOUB: „The ethical identity of law students” *International Journal of the Legal Profession* 2016/3. 257–258.

¹²⁶ BOON (4. lj.) 64.

¹²⁷ Craig J. NEWBERRY-JONES: „Screencasting ethics and values: teaching contemporary legal issues and collective legal values through live screencasting” *Law Teacher* 2016/2. 242–254.

¹²⁸ D'SILVA (53. lj.) 92.

tel és a szakmai etikai kódexszel együttesen foglalkoznak,¹²⁹ ami szintén a jogász etika hatékony oktatásával kapcsolatos jó gyakorlatok közé tartozik. Az integrált, egész tanterven keresztül történő jogász etika oktatására is van példa Angliában: a University of East London hallgatói mind egy külön tantárgy, mind pedig más tantárgyak és a jogklinikai gyakorlat során is elsajátítják a jogász értékeket és attitűdöket,¹³⁰ a Northumbria University pedig olyan négyéves programot fejlesztett ki, amely a felsőoktatási és a szakmai képzési szakaszt kombinálja. Az első évben a hallgatók külön tantárgy során ismerkednek meg a szakmai etikai problémákkal, és a bíróságra is ellátogatnak. A második évben egy integrált modul, a kártérítéseket és a kapcsolódó eljárási szabályokat ötvöző tantárgy keretein belül tárgyalják az elvárt szakmai viselkedést. Egy komplex esettanulmányt feldolgozó szimuláció készíti fel őket az utolsó év jogklinikai gyakorlatára. A szerzők a sikerek mellett megemlítik azonban az integrált megoldás számos nehézségét is: a megnövekedett munka-teher, az oktatók ellenállása az új oktatási módszerek bevezetésével szemben, valamint pénzügyi és infrastrukturális problémák is felléptek.¹³¹

6. 3. A JOGÁSZI ETIKA OKTATÁSA AZ LL. B. DIPLOMA MEGSZERZÉSE UTÁN

A szakirodalom az angol jogászképzési „kontinuumnak” a felsőoktatási szakaszt követő részei során zajló jogász etikaoktatással kapcsolatban alig tartalmaz információt. A szakmai képzési szakasz értékelésére vonatkozóan nem történt kutatás, a számonkérések jobbra a tudás meglétére fókuszálnak, kvalitatív jellegű vizsgálatok nem történtek.¹³² A korábban említett LETR jelentés javaslatainak részleges megvalósulása látható, mivel a professziók bevezették a képzéseik vonatkozásában a szakmai etikával kapcsolatos kompetenciákat és kimeneti követelményeket.¹³³ A kutatók a szakmai etika vonatkozásában a többszöri, rendszeres számonkérést javasolják,¹³⁴ és a solicitorok esetében bevezetni tervezett feleletválasztós teszt hátrányait taglalják; elsősorban azt, hogy nem segíti elő a kritikus gondolkodást.¹³⁵

A jogász etika vonatkozásában két kutatás vizsgálta nemrégiben a végzett jogászok etikai fejlődését, ebből az egyik egy majdnem 1000 fős mintát használt, és

¹²⁹ Omar MADHLOOM: „Do law firms benefit from university law clinics?” *The Law Society - Law Gazette* 2018. lawgazette.co.uk/commentary-and-opinion/do-law-firms-benefit-from-university-law-clinics/5068310.article#.W_JKn62SY1U.linkedin.

¹³⁰ Anil BALAN: „Addressing the challenges of teaching legal ethics to take account of the widening participation agenda” *Law Teacher* 2018/3. 277–278.

¹³¹ Clare SANDFORD-COUCH – Jonathan BAINBRIDGE: „Educating towards ethical lawyers: a progress report” *Law Teacher* 2015/3. 336–352.

¹³² Kim ECONOMIDES – Justine ROGERS: *Preparatory ethics training for future solicitors* (London: The Law Society 2009).

¹³³ CHING (98. lj.).

¹³⁴ Catherine SYLVESTER: „Measuring competence in legal education: a view from the bridge” *Law Teacher* 2015/2. 256.

¹³⁵ Jessica GUTH – Tamara HERVEY: „Threats to internationalised legal education in the twenty-first century UK” *Law Teacher* 2018/3. 350–370.

a példaképként szolgáló kollégák és vezetők, valamint az informális tanulás fontos szerepére utaló adatokat talált.¹³⁶ A másik kutatás a londoni nemzetközi irodákban dolgozó, elsősorban pénzügyi joggal foglalkozó jogászokkal készített interjúk során „erkölcsi apátiát” talált: az etikai problémákkal kapcsolatos aggodalom, illetve érdeklődés hiányát tapasztalták. A nagy cégek etikai infrastruktúrája hiányosnak bizonyult a kutatás során: az interjúk során erkölcsileg példamutató, vagy akárcsak etikai ügyeket fontosnak tartó menedzserekre utaló adatokat sem találtak. A vonatkozó céges tréningek kizárólag a különböző szabályokra és etikai kódexekre vonatkoztak.¹³⁷ A kódexek kidolgozásának tárgyában a csak célokat, javaslatokat és kevés konkrétumot tartalmazó, illetve a fegyelmi jellegű, részletes szabályokat és szankciókat tartalmazó verziók helyett a két típust kombináló megoldás az ajánlott a jogászai professziók számára: ideálisan a kódex a vonatkozó elvek meghatározásával kezdődik, részletszabályokkal és jogkövetkezmények meghatározásával folytatódik, továbbá irányelveket és magyarázatokat, kommentárokat is tartalmaz.¹³⁸

6. 4. A JOGÁSZI ETIKA ANGLIAI OKTATÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE A NÉGYKOMPONENSŰ MODELL SZEMPONTJÁBÓL

A vonatkozó szakirodalom alapján az angol jogoktatás „kontinuumát” tekintve elmondható, hogy a felsőoktatási szakasz, vagyis az egyetemi LL. B. alapképzés során a jogi karok – néhány kivételtől eltekintve – csak az első komponens, a morális érzékenységet fejlesztik. Ennek elsődleges oka a szakmai etikára vonatkozó részletes akkreditációs elvárások hiánya. Amíg az egyesült államokbeli tudományos cikkek a kötelező szakmai etika oktatásával kapcsolatos tapasztalatok és kutatások eredményeit taglalják, addig az angol szakirodalom a szakmai etika kötelező oktatásának bevezetését támogatja, és egyes innovatív, eseti megoldásokról számol be. A jogi képzést nyújtó felsőoktatási intézmények kevésbé foglalkoznak a jogászai etikával, a ritka kivételek általában egyes oktatók elhivatottságát tükrözik, akik a tantárgyuk során gyakorlatorientált megoldások révén hallgatóikban a második és a harmadik komponens (morális döntéshozatal és morális motiváció) is fejlesztik. Kevés intézmény nyújt integráltabb szakmai etikai képzést, illetve a jogászai etikával foglalkozó jogklinikai gyakorlati lehetőséget, amely a negyedik komponens, a morális kivitelezést is fejleszti.

A két legnagyobb jogászai professzió, a barristerek és a solicitorok kötelező posztgraduális szakmai képzése viszont kifejezetten hangsúlyozza a szakmai etika fontosságát: külön modulban és más modulok során egyaránt érintik a morális érzé-

¹³⁶ James ARTHUR – Kristján KRISTJÁNSSON – Hywel THOMAS – Michael HOLDSWORTH – Luca BADINI CONFALONIERI – Tian QIU: *Virtuous character for the practice of law - Research Report* (Birmingham: The Jubilee Centre For Character And Virtues, University Of Birmingham 2014) 24.

¹³⁷ Steven VAUGHAN – Emma OAKLEY: „Gorilla exceptions’ and the ethically apathetic corporate lawyer” *Legal Ethics* 2016/1. 50.

¹³⁸ Donald NICOLSON: „Making lawyers moral? Ethical codes and moral character” *Legal Studies* 2005/4. 606–607.

kenységet, a döntéshozatalt, a motivációt és a morális kivitelezést is, azaz mind a négy komponens megjelenik a képzés során. A különböző modulok vizsgái során is hangsúlyos a szakmai etikai problémák felismerésének és kezelésének képessége, elsősorban a vonatkozó szakmai kódexek szabályainak ismerete és alkalmazása révén. Kötelező szakmai gyakorlat követi ezt a szakaszt, amely a tapasztalati tanulás révén segíti a szakmai identitás fejlődését. A szakvizsga utáni időszakban mindkét professzió megköveteli a kötelező formális továbbképzéseken való részvételt, azonban a szakmai etika csak a barristerek számára kötelező továbbképzési téma. Az angol jogászképzési „kontinuum” során tehát a jogi kartól és a választott professziótól is függ, hogy a leendő jogász milyen és mennyi segítséget kap a szakmai identitása fejlődéséhez.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmány célja az volt, hogy hozzájáruljon a szakmai etika, illetve azon belül a jogász szakmai etika oktatásával kapcsolatos hazai gyakorlat fejlesztéséhez a kapcsolódó angol nyelvű, egyesült államokbeli és angol szakirodalom feldolgozásával. A tanulmány fókuszában elsősorban a jogász szakmai etika formális oktatása, azon belül is a formális oktatás különböző szakaszainak lényegi elemei és főbb jellemzői állnak. Terjedelmi okok miatt a tanulmány számos fontos, kapcsolódó elemmel nem tudott foglalkozni: az erkölcs mibenlétével kapcsolatos különböző nézetek, a morál-filozófiai „trendek”, a legújabb kapcsolódó morálpszichológiai, pedagógiai és andragógiai fejlemények, a jog erkölcsiségére vonatkozó jogbölcseleti nézetek, az egyesült államokbeli és angol jogász szakmai etikai kódexek és a jogász professzióra vonatkozó jogszabályok részleteinek összehasonlítása mind olyan lényeges témák, amelyeket a tanulmány nem tárgyal. Ugyancsak fontos, de nem tárgyalt elem a szakmai etika informális tanulása, illetve a szakmai etika formális tanulása során az értékelés és számonkérés módszertana. Az alábbiakban a szakmai etika oktatásával kapcsolatos általános megállapítások és kritikájuk, az egyesült államokbeli és angol formális jogász etikaoktatás jellemzői és értékelése, valamint a terület magyarországi fejlesztésére vonatkozó javaslatok összefoglalása olvasható.

7. 1. A SZAKMAI ETIKA OKTATÁSA ÁLTALÁBAN: KÉRDŐJELEK SOKASÁGA

Miközben a szakmai etikával ellentétes viselkedést előidéző tényezőkről és az ilyen döntések negatív következményeiről számos adat létezik, a szakmai etika oktatásával kapcsolatban kevés tudományosan bizonyított tény áll rendelkezésünkre. Vannak bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a szakmai etika tanulható, és ez a tanulás élethosszig tartó folyamat. Különböző nézeteket találunk azonban a szakmai etika definíciójával és a formális oktatásával kapcsolatban. A definíció vonatkozásában két fő értelmezési irány található a szakirodalomban: a szűkebb értelmezés a szakmai viselkedési szabályokra (etikai kódexekre és egyéb szakmai normákra) helye-

zi a hangsúlyt, a tágabb viszont a szakma gyakorlójának személyiségére és körülményeire. A szűkebb értelmezéssel kapcsolatos oktatási megközelítés kizárólag a kódexek és szabályok tartalmának, valamint ezen szabályok alkalmazásának elsajátítására fókuszál. Ezzel a megközelítéssel kapcsolatban azonban empirikus vizsgálatok mutatnak rá arra, hogy a szakmai szabályok kognitív tanulása nem vezet automatikusan etikus viselkedéshez. A tágabb értelmezés a szakmai identitás folyamatos fejlesztését jelöli meg a szakmai etika oktatásának fő irányául, azonban ennek a komplex, sok változós tényezőt magában foglaló iránynak megfelelő oktatás hatékonyságára vonatkozólag kevés empirikusan alátámasztott bizonyíték van, a kutatók között nincs egyetértés a szakmai identitás folyamatos fejlesztésének módjáról. Miközben a különféle szakmák gyakorlói és oktatói között vannak, akik még mindig kételkednek az etika oktathatóságával kapcsolatban, a többség általában elfogadja azt. Azonban az oktatási megközelítés inkább a szűkebb értelmezés felé mutat, a tágabb értelmezés csak egyes innovatívabb intézményekhez vagy személyekhez köthető. Kérdéses, hogy utóbbiak tapasztalatai mennyiben jelennek meg tudományos vagy szakmai publikációk formájában, és az is, hogy mennyire képesek befolyásolni a többségi gondolkodást.

A tágabb értelmezéssel összhangban lévő szakmai etika oktatásához Rest négykomponensű modellje szolgál egy lehetséges, összefüggő célrendszerként. A négy komponens a morális érzékenység, a morális érvelés és döntéshozatal, a morális motiváció és elkötelezettség, valamint a morális kivitelezés. Rest kollégái Bebeau vezetésével ezeket az egymással összefüggő komponenseket a szakmát gyakorló egyén teljeskörű morális működéséhez szükséges képességeknek tekintették, és a különböző egyesült államokbeli egyetemeken végzett kutatásaik során azt találták, hogy ezek a képességek a formális oktatás során folyamatosan fejleszthetők. A szakirodalomban nincsen egyetértés a négykomponensű modell vonatkozásában és a szakmai identitás fejlesztését célzó oktatási lépések hatékonyságáról sem, viszont a modell jól használható a szakmai etika oktatásának elemzéséhez, mind a vonatkozó ajánlások, mind pedig a létező oktatási megoldások tekintetében. A gyakorlatban jelenleg alig van példa arra, hogy a négy komponens alapján fejlesszen egy intézmény tantervet. A tanulmány szerzőjének véleménye szerint csak a modellnek az akkreditációs elvárásokban és egyéb szakmai követelményekben való bármilyen megjelenése esetén lenne várható nagyobb mértékben változás.

A szakirodalomban található különböző módszertani javaslatok összevetéséből megállapítható, hogy ideális esetben a szakmai etika oktatása és ennek révén a szakmai identitás fejlesztése egy integrált formális (felsőoktatási) képzés során kezdődik. Ennek a formális képzésnek eleme egy különálló tantárgy, amely nemcsak a vonatkozó szakmai etikai kódexek és viselkedési normák tartalmával és alkalmazásuk módjával, hanem a vonatkozó elméletekkel és a szabályok kritikájával is foglalkozik. Egy ilyen tantárgy kifejezetten fejleszti a morális érzékenységet és a morális döntéshozatalt (azaz az első és a második komponenst), de hatással van a másik két komponensre is. A morális motiváció és kivitelezés vonatkozásában a javaslatok alapján a képzés során más kötelező és választható tantárgyaknak is vizsgálniuk kellene a szakmai etikához történő kapcsolódási pontokat, a szakmai etika így folyamato-

san áthatja az egész képzést (*pervasive approach*). Különösen fontos a tapasztalati tanulás a képzés során, a különböző online szimulációk és szakmai gyakorlatok lehetőleg kötelező jellegűek legyenek, és tartalmazzanak szakmai etikai problémákat, kihívásokat. A diploma megszerzése után élethosszig tartó, formális szakmai etikai továbbképzés javasolt. A formális tanulási szakaszok során a szakmai etikával összefüggő képességek folyamatos és különböző módszerekkel történő számonkérése ajánlott, mind a külön tantárgy, mind a többi tantárgy oktatása során. A kutatók hangsúlyozzák még a megfelelően felkészített és folyamatosan képzett oktatók, az oktatási intézmény átlátható és etikus működése (a „morális milió”), valamint a formális, szervezett képzési forma mellett az informális tanulás fontosságát is a szakmai identitás fejlesztése érdekében.

Összességében tehát elmondható a szakmai etika oktatásával kapcsolatban az, hogy a szakirodalomban egyáltalán nincs egyetértés sem az értelmezési megközelítések, sem az oktatási célok, sem pedig a módszertan tekintetében. A gyakorlat pedig a szűkebb értelmezés alapján a vonatkozó szabályok ismeretére és alkalmazására fókuszál, a bevett formális oktatási módszerek keretei között. Kérdéses, hogy a tágabb értelmezésre vonatkozó ajánlások mennyiben tudnak teret nyerni, miközben minden szakmán belül léteznek különféle etikai problémák, amelyek csökkentése vagy éppen megoldása vonatkozásában a tanulmány szerzőjének álláspontja szerint a tágabb értelmezést követő oktatási megközelítés sikeresebb lenne.

7. 2. JOGÁSZI ETIKA OKTATÁS AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN ÉS ANGLIÁBAN: VEGYES KÉP A „KONTINUUM” SORÁN

A jogászképzés vonatkozásában az angolszász szakirodalom a „kontinuum” kifejezést használja az élethosszig tartó formális tanulás különböző szakaszainak összefoglaló nevéként. Az adott ország jogoktatási rendszerében a „kontinuum” a felsőoktatási szakasszal kezdődik, amely lehet alapképzés (ilyen az angol LL. B. program), mesterszintű képzés (mint az egyesült államokbeli J. D. program), vagy éppen osztatlan képzés, mint a magyar dr. jur. diplomához vezető jogász szak. A szakvizsgához vezető formális képzésnek nincsen további szakasza az Amerikai Egyesült Államokban, viszont egy további kötelező szakmai képzési szakasz előzi meg a szakvizsgát Angliában, a magyarországi gyakorlathoz hasonlóan. A szakvizsga megszerzését követően a különböző országok jogász professziói általában megkövetelnek valamilyen formális továbbképzési rendszert. Az egyesült államokbeli jogászképzés „kontinuumában” a J. D. program során kötelező a szakmai felelősséggel foglalkozó tantárgy, amely a jogászokra vonatkozó etikai kódexeket és egyéb normákat tárgyalja. Ezen felül az akkreditációs követelmények mindössze a tapasztalati tanulás lehetőségének biztosítását (de nem a mindenki számára kötelező jelleget) írják elő a jogi karok számára. Így az amerikai J. D. programok leginkább csak a négykomponensű modell első és második komponensét, a morális érzékenységet, valamint a morális döntéshozatalt fejlesztik a hallgatókban, noha több jogi fakultás is innovatív megoldásokat alkalmaz, amelyek a másik két komponenst is célozzák. A különböző

intézményi megoldások közül kiemelkedik a University of St. Thomas J. D. programja, amelyet kifejezetten a négykomponensű modell alapján alakítottak ki. Az egyesült államokbeli „kontinuum” része a szakmai etikai tesztet is magában foglaló szakvizsga után a kötelező továbbképzés szakasza, azonban az egyes tagállamok különböző módon szabályozzák ezt a szakaszt, így a szakmai etikára vonatkozó továbbképzések is tagállamonként eltérőek lehetnek. Az angol jogászképzési „kontinuum” felsőoktatási szakaszában mindössze a jogászai értékek ismerete az akkreditációs követelmény, így az LL. B. programok túlnyomó részben csak az első komponenszt, a morális érzékenységet fejlesztik, de vannak példa értékű megoldások egyes angol jogi karoknál a többi komponens fejlesztése tekintetében is. A felsőoktatási szakaszt követő szakmai képzési szakasz a két legnagyobb angol jogász professzió, a barristerek és a solicitorok esetében is átfogóan oktatja a szakmai etikát: külön modul foglalkozik az adott jogász professzióra vonatkozó elvárásokkal, valamint a többi kötelező modul során is fontos elem a szakmai etika. Az etikai problémák felismerése és megoldásai minden számonkérés során fontos elem. A szakmai képzési szakasz munkahelyi gyakorlattal, tapasztalati tanulási lehetőséggel zárul. Ez a képzési szakasz tehát mind a négy komponenszt fejleszti. A szakvizsgát követő továbbképzési szakasz során jelenleg csak az egyik angol jogász professzió, a barristerek írják elő a kötelező szakmai etikai továbbképzést. A fentiek alapján megállapítható, hogy a felsőoktatási szakasz vonatkozásában az Egyesült Államok jogi fakultásainak többségi gyakorlata inkább a szakmai etika szűkebb értelmezése felé mutat a jogászokra vonatkozó szabályok ismeretére és alkalmazására irányuló kötelező tantárgy oktatásával, amely az első két komponens fejlesztését segíti. Angliában ebben a szakaszban domináns megközelítés nem állapítható meg, de a szakmai képzési szakaszt áthatja a jogász etika témaköre, ami mind a négy komponenszt fejleszti. A szakvizsga utáni kötelező formai továbbképzési szakasz a jogász etika szempontjából egyik országban sem egyértelmű: az Amerikai Egyesült Államokban a tagállami, Angliában pedig az adott jogász professziótól függ. Mind az Amerikai Egyesült Államokban, mind pedig Angliában várhatóak változások a szakmai etika oktatása területén: az egyesült államokbeli javaslatok kifejezetten a szélesebb értelmezésnek megfelelő képzési módosításokat tartalmaznak a J. D. program vonatkozásában, Angliában pedig a szakmai képzési komponens 2021-től tervezett változásai várhatóan kihatnak majd az LL. B. programra is. Vegyes képet mutat tehát a két ország gyakorlata: különböző megoldások révén a jogász etika oktatása hangsúlyos ugyan a „kontinuum” során, de a tágabb értelmezés még mindig csak kevesek által elfogadott.

7. 3. JAVASLATOK A JOGÁSZI ETIKA HAZAI OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

Jelen tanulmány célja az volt, hogy betekintést nyújtson a jelenlegi egyesült államokbeli és angol jogász etika oktatási gyakorlataiba, a jogi felsőoktatás és a jogi szolgáltatások globális piacain domináns országok szakmai etikára vonatkozó képzési megoldásaiba. A bevezetőben jelzett változások a magyar akkreditációs követel-

ményekben azt eredményezték, hogy a jogász etika kötelező tárgy lett a hazai jogi karokon, akárcsak az Egyesült Államokban. Ez az áttekintés az amerikai és angol megoldásokról hozzájárulhat a jogász etika magyarországi oktatásának továbbfejlesztéséhez is. Az amerikai és az angol jogi felsőoktatás magyar nyelvű áttekintése a hazai szakirodalomban nem példa nélküli,¹³⁹ és születtek már angol nyelvű tanulmányok is a magyar jogi oktatás lehetséges átalakításáról, amelyek részben a jogász etika oktatását is érintették.¹⁴⁰ Értelmszerűen bármilyen összehasonlításhoz, illetve az összehasonlításból eredő következtetésekhez figyelembe veendő a jogrendszerek és a jogi oktatási rendszerek különbségei. Mind az egyesült államokbeli, mind pedig az angol formális jogi oktatás „kontinuum” elsősorban az adott „common law” jogrendszer ismeretére és alkalmazására készít fel, továbbá eltérő hagyományaik, szervezeti kereteik és oktatási gyakorlataik vannak a jogászképzés során. Ezen általános különbségeken felül a jogász etika oktatásával kapcsolatban a 7. 2. pontban foglaltaknak megfelelően további eltérések is megállapíthatóak a felsőoktatási szakasz szabályozójával, elvárásaival (akkreditációs követelményeivel), a képzési program szintjével, céljával, tartalmával és módszereivel kapcsolatban, továbbá a felsőoktatást követő szakaszok kialakítására vonatkozóan is. E különbségek figyelembevétele után megállapíthatóak azonban olyan jellemzők és „jó gyakorlatok”, amelyek a jogász etika magyarországi oktatását is segíthetik. A két vizsgált ország ilyen közös jellemzője a jogász etika oktatásával kapcsolatos tudományos és szakmai publikációk és konferenciák megléte, a terület rendszeres közös áttekintése a felsőoktatás és a jogász professzió(k) képviselői által, a jogász etika a szakvizsga során, valamint a szakvizsgát követő rendszeres és kötelező szakmai etikai továbbképzések követelménye. Az amerikai J. D. programok egyes megoldásai a hazai egyetemi, az angol kötelező posztgraduális szakmai képzés pedig a magyar szakvizsgára felkészítő képzés számára adhat fejlesztési ötleteket.

Jelen tanulmány szerzője a jogász etika oktatását kutatja,¹⁴¹ és a várhatóan 2020-ban megjelenő angol nyelvű doktori disszertációjában¹⁴² az amerikai és az angol megoldásokat hasonlítja össze a hazai „kontinuum” során megjelenő gyakorlattal, amelyet tudományos és szakmai publikációk, intézményi adatok, valamint interjúk során kapott információk alapján vizsgált. A vonatkozó angolszász szakirodalom áttekintése alapján a szakmai etika tágabb értelmezése és a szakmai identitás fejlesztése tűnik a követendő útnak Magyarországon is. A jogász szakmaiság magában foglalja a szaktudást (azaz a jog ismeretét), a szakmai készségeket (a kifejezetten jogászai készségek mellett a munkavállaláshoz szükséges általános kompetenciákat is), valamint a szakmai értékeket, amelyek a szaktudáshoz és a szakmai készségek-

¹³⁹ Például NAGY Zsolt: „Korunk jogászképzési rendszerei” *Jogelméleti Szemle* 2005/1.

¹⁴⁰ Például JAKAB András: „Dilemmas of legal education: a comparative overview” *Journal of Legal Education* 2007/57. 253–265.; FEKETE Balázs: „Practice elements in the Hungarian legal education system” *Acta Juridica Hungarica* 2010/1. 67–78.

¹⁴¹ Lásd: <http://www.nlscl.org.uk/who-we-are/gabor-andrasi-phd-student/>.

¹⁴² GÁBOR ANDRÁSI: *A comparison between Hungarian and Anglo-American approaches to ethical legal training at different stages of the educational continuum*. PhD disszertáció (Nottingham: Nottingham Trent University 2020).

hez kapcsolódnak.¹⁴³ Ezek a szakmai értékek az egyén életpályája során fejlődnek és fejleszthetők. A szakmai identitás fejlesztése érdekében érdemes a jogászai etikát is tárgyba venni, a jogászokra vonatkozó különböző jogszabályok mellett fontos a jog kritikája, a társadalmi környezet és a jogász tevékenység különféle szervezeti keretei komplexitásának megismerése. Ez a komplexitás magában foglalja többek között a kulturális különbségek hatásait, korunk speciális kihívásait (mint például globalizáció vagy a technológiai fejlődés hatása a jogász tevékenységekre), vagy éppen a jogászokat érő kihívások kezelésének módjait (lásd az egyes amerikai jogi karokon folyó stresszmenedzselési, „mindfulness”-technikákat). A jogászképzési „kontinuumban” ezért a leendő jogászok teljeskörű morális funkcionálásához szükséges összes képesség fejlesztése ajánlott, amit például Rest négykomponensű modellje próbál leírni: egy jogász képes az etikai problémákat felismerni, a probléma vonatkozásában megfelelően indokolt döntést hozni, a döntéssel megfelelő viselkedésnek elsőbbséget adni és a döntést kivitelezni. Mindezen képességek fejlesztése érdekében a különböző szakmai etika oktatási módszerek és technikák integrálását javasolja a szakirodalom, és léteznek amerikai és angol példák ennek megvalósítására. Azonban az integrált megvalósítás messze nem általános, és bármilyen szintű megvalósítása során számos kihívással kell megküzdeni. Érdemes a külföldi szakirodalom további figyelemmel kísérése és értelemszerűen hazai szerzők általi gazdagítása, az innovatív megoldások bátorítása, támogatása és a tapasztalatok megosztása, hogy a különböző oktatási megoldások hatékonyságával kapcsolatban több adat álljon rendelkezésre.

¹⁴³ Egle DAGILYTE – Peter COE: „Take-home exams: Developing professionalism via assessment” in Andrew BOONE – Paul MAHARG (szerk.): *Critical Perspectives on the Scholarship of Assessment and Learning in Law – Volume 1: England* (Canberra: Australian National University Press 2019) 113.